

BÖLCSESZDOKTORI ÉRTEKEZÉS

**ÓVÓNŐKÉPZŐS HALLGATÓK SZEMÉLYISÉGVIZSGÁLATA
- KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A MONDÁSVÁLASZTÁS
MÓDSZERÉRE**

**KONZULENS: DR. DURÓ LAJOS
EGYETEMI
TANSZÉKVEZETŐ**

**KÉSZÍTETTE:
ROZSONDAI ANIKÓ**

1 9 8 2 .

T A R T A L O M J E G Y Z É K

	Oldal
I. Bevezetés	1.
1. Az óvoda: lépcső az iskolához?	5.
1. 2. A téma indoklása; célja; jelentősége, kutatási feladatok	7.
1. 3. Hipotézisek	9.
1. 4. Alkalmazott módszerek	10.
1. 5. Rövid szakirodalmi áttekintés	14.
II. 2. A hallgatók személyiségképe a középiskolai jellemzések tükrében	21.
2. 1. A vizsgált minta bemutatása és jellem- zésük pedagógiai-pszichológiai elemzése	26
2. 2. A neveltségi szint felmérésének kiindu- lási alapja: az önismeret	43.
2. 3. Az énkép fogalma és fejlődéslélektani áttekintése	46.
2. 4. Az önjellemzések feldolgozása, elemzése	65
III. 3. Az értékrendszer, értékkorientáció vizs- gálata mondásválasztással	84.
3. 1. A mondásválasztás eredményeinek feldol- gozása az első vizsgálat alkalmával	93.
3. 2. A mondásválasztás eredményeinek feldolgozása a második vizsgálat alkalmával, illetve a két választás összehasonlító elemzése	112.
3. 2. 1. Tantárgypreferencia vizsgálat	136.

	Oldal
3. 2. 2. Óvodai gyakorlati jegyek átlagának vizsgálata	140.
3. 2. 3. Pályaidentifikáció az elhelyezkedés tükrében	141.
3. 2. 4. A hallgatók által ideálisnak ítélt óvodapedagógus személyiségjegyeinek rangsorolása, elemzése	142.
3. 3. A mondások értelmezésének főbb típusai	150.
3. 4. A mondásválasztás eredményeinek kvantitatív és kvalitatív elemzése	153.
IV. A vizsgálatok értékelése és a konklúziók levonása	164.

- - -

I.

B E V E Z E T É S

Az MSZMP VIII. kongresszusa megállapította, hogy a "pedagógusok hatóköre ma már messze túlnő az iskola falain, kiterjed szinte az egész társadalmi életre". Mint tudjuk a pedagóguspálya rangja változott az elmúlt tiz évben. Változtatott rajta az időről időre fellépő pedagógus hiány, ami ráébresztette a közvéleményt, valamint a közvéleményt formáló intézményeket, hogy a pedagógusképzés nem a társadalom luxusa, hanem elsőrendű szükséglete. E rangemelkedés ellenére a szellemi, értelmiségi foglalkozások között a pedagóguspálya sajnos kevésbé vonzó, mivel az oktató-nevelő munka nem tűnik eléggé alkotó tevékenységnek, eredménye nehezen és általában csak jóval később mérhető. A nevelők idegi terhelése az átlagosnál nagyobb, a pedagógus gyakran kiszolgáltatta tott közvetlen környezetének, nem utolsó sorban pedig anyagi okok is szerepet játszanak abban, hogy alacsony a pálya presztízse.

Bár az 1977-es bérrendezés után a pedagógusi fizetés ma már nem kiegészítő jövedelem, hanem egy átlagos megélhetési forrás, de a pedagógusok az értelmiségi életvitelhez szükséges anyagi feltételeket csak jelentős többletmunkával tudják maguknak biztosítani. Ezáltal túlterheltté válnak, mely akadályozza nevelőmunkájuk eredményességét.

1970. februárjában a KB. ifjúságpolitikai állásfoglalá-

sának megalkotásakor sor került a pedagógusok tevékenységének mélyreható értékelésére is, melynek során megállapították, hogy az iskolai nevelőmunka fejlődése nem kielégítő. Ennek okát részben a pedagógusok túlterhelésében látták és emellett megállapították azt is, hogy az utóbbi években romlott a pedagóguspálya tekintélye. Tapasztalhatjuk, hogy ennek ellenére a pedagógushivatás társadalmi rangja, a pedagógus személye, a pedagóguspálya utánpótlása, a pedagógusképzés a polémiák középpontjában áll. S ez természetes, hogy így van, hiszen a szocialista nevelés döntő tényezője a pedagógus.

A magyar értelmiségen belül számszerűleg a legnépesebb csoportot is /130 ezer/ a pedagógusok alkotják. Érthető, hogy utánpótlásuk mennyisége és minősége egyaránt befolyásolja egész értelmiségünk szellemi arculatát.

Ezen túlmenően egész népünk általános képzettségi szintje mindig szorosan összefügg a pedagógustársadalom általános műveltségével és szakmai képzettségének színvonalával.

Köztudott, hogy az elmúlt években megkezdődött a köznevelési rendszer távlati fejlesztési koncepciójának kidolgozása; realizálása várhatóan 2000 körül válik esedékessé. Köznevelésünk egész rendszerében pedig tartalmi korszerűsítést célzó tantervi reform lépett életbe, melynek átfutása kb. 10 évet igényel. Mindez egyidőben zajlik a tudományos-technikai forradalom kibontakozásával.

A közoktatás tárgyi feltételeinek jelentősebb bővítésére általában a nagyobb társadalmi nyomás /óvoda, napközi-igény/, illetve a növekvő gyermeklétszám /demográfiai csúcsok/ hatására, rendszerint a szükségletek jelentkezése után, tehát megkésve került sor.

A közoktatás személyi feltételei sem megnyugtatóak, bár az 1972-es oktatáspolitikai határozat óta valamelyest javultak. Növekedett pl. a képesített óvónők száma, /10 év alatt 12.481 ezerről 29.437 ezerre/ /Ferge, 1980./ és szükségképpen csökkent az 1975-ös csúcs után a képesítés nélküliek aránya, sőt várhatóan a nyolcvanas évek elején alkalmazásukkal már nem kell számolni.

Mint minden más pályán, a pedagógusok között is vannak kiválóak és nem eléggé felkészültek a pályára. A színvonalkülönbségek természetesen a nevelő-oktató és oktató-nevelő intézményekben nagyobb feszültséget okoznak, mint más értelmiségi pályákon.

A pedagógusi pálya elsősorban a nők körében népszerű, a nehézségek ellenére számukra az egyik legkedvezőbb és széles körnek helyet adó foglalkozási lehetőség. Ezt tükrözik a legfrissebb statisztikai adatok is, /Ferge, 1980./ mely szerint a nők aránya az alsó tagozaton 90 % felé, felső tagozaton 70 % felé, a különböző középiskolákban 50-55 % felé tendál.

Minden kisebb-nagyobb probléma, gond ellenére, sokunk számára vonzó, színes, tartalmas munkát biztosító hiva-

tás. Akik ma itt dolgozunk, ezt pontosan tudjuk, s ezért ragaszkodunk munkánkhoz, s többségünk nemcsak ma nem gondol pályakorrekcióra, de eredeti választását sem bánta meg.

1. Az óvoda: lépcső az iskolához?

Két oldala is van annak, hogy az utóbbi másfél évtizedben az óvodai nevelés a társadalmi érdeklődés homlokterébe került. Az első ok szociális jellegű: a nők tömeges munkavállalása elodázhatatlaná tette a kisgyerekekről való intézményes gondoskodás kiterjesztését. A második indíték pedagógiai és oktatáspolitikai: a tanköteles korba lépő gyerekek módszeres felkészítése az iskolai életre.

Napjainkban Európa-szerte nagy elismerést vált ki a magyar óvodai ellátás fejlődése. Kevés ország büszkélkedhet ugyanis azzal, hogy a 3-6 éves gyerekek kb. 90 %-a óvodába járhat.

Magyarországon ez a nagy változás 15 év alatt ment végbe. 1938-ban, a II. világháború előtti utolsó békeévben, az óvodáskorú gyerekek 23 %-át fogadták be az óvodák, de még 20 év múlva is csupán 30 %-os ellátottságot tükröz a statisztika. Aztán egy lendületes évtized következik, 1968-ra már elérjük az 50 %-ot. Az utolsó 10-12 év fejlődése ugrásszerű, hisz az eredmény /1970-ben 227 ezer az óvodások száma, 1980-ban 478 ezerre emelkedett/ /Ferge, 1980./. Igaz, egy tavalyi statisztika szerint óvodáink 124 %-os helykihasználtsággal dolgoznak. A Művelődésügyi Minisztérium közoktatási főosztályán úgy ítélik meg, hogy óvodáink felében jók az elhelyezési körülmények, a másik felében viszont nagy a zsúfoltság.

Az egész országra kiterjedő óvodai hálózat kiépítésével párhuzamosan megújult az óvodai nevelőmunka is. Tíz évvel ezelőtt a minisztérium új nevelési program bevezetését írta elő, /1971./ amely szerint az óvodai tevékenység alapvető célja az iskolára való felkészítés, természetesen figyelembe véve a kisgyerekek életkori sajátosságait. A mai napig ennek a dokumentumnak az alapján folyik óvodáink pedagógiai munkája. A hajdani "gyermekmegőrző" intézmény ma már fontos lépcsőfok az általános iskolához. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy gyermekeink életéből hiányzik a játék. Az óvoda továbbra sem vállalja magára az iskola feladatkörének egy részét, ellenben úgy elégíti ki a gyerekek érdeklődését, úgy nyújt számukra tapasztalatszerzési lehetőségeket, úgy fejleszti közösségi szokásaikat, értelmi képességüket, vagyis egész személyiségüket, hogy majd zökkenő nélkül indulhassanak az iskolai életbe. Ez a korszerűsítés lényege. Végeredményben az óvodai nevelésben a játék, a munka, az oktatás oly módon alkot egységet, hogy nem szorul háttérbe a játék elsődlegessége.

Eredményvizsgálatok, jelentések, jegyzőkönyvek is tanúsítják, hogy az óvoda sikeresen megoldja a rá háruló új feladatokat, de leginkább az első osztályban tanítók a megmondhatóí, hogy a mai óvodások - kivéve az alig-alig iskolaérett gyerekeket - mennyivel többet hoznak magukkal az iskolába, mint a régiek. Főleg akkor, ha

rátermett nevelőjük volt. Tudjuk, hogy a pedagógiának ezen a területén is elsősorban a személyi feltételek a meghatározók, nem a tárgyi viszonyok.

Már nemcsak a szakemberek és a kutatók előtt, de a köznapieknak is világos az a tény, hogy mennyire lényeges, mennyire meghatározó a korai gyermekkor. Ha ez ilyen fontos, akkor az sem mindegy, hogy kik foglalkoznak a gyerekekkel. A pedagógus a gyermekkel, mint fejlődő személyiséggel foglalkozik. Nem lehet tehát közömbös, hogy milyen tulajdonságokkal, értékekkel rendelkezik az a fiatal, aki vagy akik több nemzedék nevelését-oktatását végzi/k/ az elkövetkezendő évtizedekben.

Mint tudjuk, a közoktatás legalsó láncszemében - az óvodában - a legkorábbi életkorral közvetlenül az óvónők, óvodapedagógusok foglalkoznak.

1. 2. A téma indoklása

Óvónőképzőben dolgozó intézeti adjunktus lévén a jövőendő felsőfokú képzettséggel rendelkező óvodapedagógusokat oktatom, nevelem.

A hallgatókról nagyon sok információt szerezhetek az előadásokon, szemináriumokon, a vizsgákon, a diákköröm és a kollégiumban is, mint nevelőtanár. Mint pszichológia szakos tudom azonban, hogy ezek

a benyomások csak "felszíni jegyeket" /surface-traits, Cattell 1965./ tárnak fel. A pályaválasztásnak, a magatartásnak, a teljesítménynek, főleg pedig az egész életvitelnek az igazi motivumait, a személyiségben mélyebben meghúzódó vonásait /source-traits, Cattell 1965/ nem ismerhetjük meg pusztán spontán benyomásaink segítségével. Mivel a személyiség vizsgálata pedagógiai és pszichológiai szempontból egyike a legidősebb és leginkább vitatott kérdéseknek, behatóbb személyiségvizsgálatnak vetettük alá hallgatóinkat. Vajon milyenek a 3-6 éves gyerekeket nevelő-oktató emberek? Mennyire ismerik önmagukat? Mit tartanak értéknek?

Célunk az, hogy az aktuális személyiségnek olyan vonásait tárjuk fel, amelyek a tanulmányi idő alatt és a későbbi óvónői gyakorlat idején a személyiség fejlődésének, alakulásának irányát befolyásolják, mivel az értékkorientáció a fejlődés lehetőségeit jelzi.

A különféle információforrásoknak egybeeső és eltérő adatai azt is jelzik, hogy mennyire sikerült megragadni a személyiség későbbi alakulásának fő erővonalait. Jellemzőnek és fontosnak érezzük azt a hangsúlyeltolódást, ami a különböző vizsgálati időpontokban és a különböző intézmények által kialakított személyiségképben jelentkezik.

Kutatási feladataink

- Hallgatóink értékorientációja a középiskolai jellemzések tükrében
- Az értékválasztás sajátosságai, jellemzői a főiskolai tanulmányok kezdetén
- Az értékválasztás dinamikája, változásának iránya, jellemzői a tanulmányok befejező szakaszán.

1. 3. Kiinduló hipotéziseink:

- a/ Feltételezzük, hogy a kétéves képzés a pedagógus-jelöltek személyiségfejlődésében alapvetőnek tekinthető önismeret fejlesztését elősegíti, illetve azt szorgalmazza. Hogy milyen változások mennek végbe a két év alatt a személyiségben, ezt csak vizsgálatokkal lehet tisztázni.
- b/ Másik feltevésünk, hogy a pedagógus pályára jelentkező fiatalok eleve szociális személyiségek és ezt a szociabilitást a képzés méginkább fejleszti.
- c/ Feltevésünk szerint a szociabilitás együtt jár a magasabb közösségi beállítódással.
- d/ Elvárásaink szerint a tudományok iránti érdeklődés és a tanulási kedv a képzési idő alatt növekszik.
A vizsgálat során megválaszolandó kérdésként merült fel előttünk, vajon mennyiben befolyásolja a tanulás, a tudatosítás és a szakképzettség a kora-gyermekkorai viselkedési mintákat.
Feltevésünk szerint a pedagógus családból származó

hallgatókat gyerekkorukban szigorúbban, a teljesítményekre orientáltabban nevelték. Vajon megmarad-e ez a beállítottságuk, vagy a megszerzett pszichológiai és pedagógiai ismeretek alapján módosítani tudják attitűdjüket?

e/ Minden felső szintű oktatásnak és nevelésnek fontos feladata, hogy az életértékek között eligazítsa a fiatalokat.

Feltételeztük, hogy a képzési idő végén az életértékek választásának strukturájában lényeges és kedvező eltolódások lesznek.

f/ Az önjellemzésnek a mondválasztással való összehasonlításból olyan útmutatást reméltünk, amely hozzásegíthet a fiatalok oktatásának, nevelésének realisztikusabb és korszerűbb megtervezéséhez.

1. 4. Alkalmazott módszereink:

I. Feltáró módszerek:

A/ Dokumentumelemzés

1. A középiskolai jellemzésekben azt vizsgáltuk, hogy tartalmazznak-e olyan megállapításokat, melyek az értékrendre vonatkoznak. Ha igen, milyen tartalommal és gyakorisággal.
2. Az önjellemzésekkel a hallgatók önismeretének színvonalát kívántuk felderíteni.
3. Dolgozatíratással képet kívántunk kapni:

a/ a képzés hatására végbement személyiség-
fejlődésükről

b/ az ideális óvónő személyiségjegyeiről

c/ további pályaelképzelésükről.

B/ Mondásválasztással az egyes személyek irányulá-
sát, értékrendszerét, értékorientációját
vizsgáltuk.

C/ Megfigyelést a többi feltáró módszer kontrollja-
ként alkalmaztuk.

D/ Egyéni és csoportos beszélgetéssel /mondásválasz-
tás értelmezése, kollégium, diákköri fog-
lalkozások, vetítés stb./ valamennyi mód-
szert kiegészítettük, teljesebbé tettük.

E/ Tantárgy-preferencia vizsgálattal a leginkább von-
zó, népszerű tantárgyakra voltunk kíváncsiak.

Megjegyezni kívánjuk, hogy az A/1, 2, 3/b, B, C jelzé-
sű módszereink évfolyamszintűek, az A/3/a, 3/c, D és
E jelzésű módszereink pedig kollégiumi, diákköri, il-
letve szemináriumai csoport/keretek között folytak.

II. Feldolgozó módszerek:

A/ Minőségi értékelés - a tartalmi sajátosságok vizs-
gálatához alkalmaztuk /a kapott eredmények
pontos és rendszeres rögzítésekor, az eredmé-
nyek kategorizálásakor, elemzésekor és össze-
hasonlításakor/.

B/ Mennyiségi értékelés - az adatok számszerű feldolgo-

zásakor használtuk /%-számításnál, átlagszámításnál, szóródásszámításnál, illetve gépi adatfeldolgozásnál./

A mondásválasztásokat FÉLIX C-256 típusú számítógéppel dolgoztuk fel. A feladathoz a COBOL programnyelvet választottuk. Az adatok bevitelére 80 oszlopos lyukkártyát használtunk. Ezen feltételek határozták meg a feladat megoldási menetét.

A feldolgozási folyamat összefoglaló folyamatábrája látható az 1.sz. mellékletben.

Mondásválasztások kódolása

A hallgatók azonosítására használt kódszám kialakításánál figyelembe vettük, hogy a kimutatásokat milyen csoportosításban kívánjuk előállítani:

Ezek a következők:

- Pedagógus szülők gyermeke vagy sem.

Figyelembe véve a várható arányokat az azonosító első pozícióján 0-val jelöltük, ha a szülő pedagógus és 1-el vagy 2-vel jelöltük, ha a szülő nem pedagógus.

- Következő két pozíción ezen belül az egyedi azonosítást biztosító sorszámot adtuk meg.
- Negyedik pozíción azt az iskolatípust jelöltük, amelyikbe a tanuló járt a következő kódokkal:

1: Gimnázium

2: Óvónői szakközépiskola

3. Közgazdasági szakközépiskola
4. Kereskedelmi szakközépiskola
5. Egészségügyi szakközépiskola
6. Mezőgazdasági szakközépiskola
7. Művészeti szakközépiskola
8. Gépipari szakközépiskola
9. Élelmiszeripari szakközépiskola

Adatrögzítés

A kódolt adatokat 80 oszlopos lyukkártyára rögzítettük. A lyukkártyák a nemzetközileg elfogadott EBCDIIC lyukkártya kombinációval készültek, így minden lyukkártya elolvasására alkalmas számítógépen feldolgozhatók. /ld.2.sz.melléklet/

1. 5. Rövid szakirodalmi áttekintés

Napjainkban az értékorientáció kérdésének felvetődése aktuális, de korántsem új probléma. Nemzetközi és hazai viszonylatban egyaránt 10-15 éve folyamatosan jelennek meg azok a monográfiák, melyek - mint az emberrel foglalkozó tudományok - közvetlenül érdekeltek az érték-probléma kutatásában.

E tudományok egész sora /filozófia, etika, szociológia, általános pszichológia, szociálpszichológia, pályapszichológia/ küzd az értékorientáció definiálásának gondjával.

Ennek következtében a fogalom tartalmi jegyeinek értelmezésében vannak ugyan közös elemek, de valójában-éppen az egyes tudományágak sajátos megközelítési szempontjai miatt - az eltérő vélemények dominálnak. Különösen megoszlanak a vélemények az értékek természete és az értékelő magatartás, az értékek és az értékelés, az ember értékorientációi kérdésének megítélésében.

A fogalom tartalmi összetevőinek vitatott jellege kétségtelenül összefügg azzal, hogy az értékorientáció a személyiség ideológiai szférájához tartozó bonyolult képződmény.

Az értékorientáció komplex kategória, amelynek filozófiai, pszichológiai, pedagógiai, szociológiai vonatkozásai vannak. Ebből következően Zotova és Bobnyeva /1975/ véleménye szerint az értékorientáció

fogalmát nem lehet alkalmazni anélkül, hogy ne kapcsolnánk be egyik vagy másik "filozófiai-szociológiai" rendszerbe.

Az értékorientáció kutatásával foglalkozó pszichológusok számára mindenekelőtt azért fontos a témára vonatkozó filozófiai-szociológiai tájékoztató, mert ezen tudományok fő feladata a normák és értékek, a szociális viselkedés normatív-értékelő rendszereinek, összefüggéseinek kutatása.

Az érték fogalma először az általános pszichológiában, majd a szociálpszichológiában és a személyiségpszichológiában elterjedt beállítódás, attitűd fogalmához kapcsolódik. Allport /1979/ az attitűdfogalom központivá válását az amerikai szociológiában és pszichológiában Thomas és Znaniecki érdemének tulajdonítja. E szerzők úgy vélték, hogy "az attitűd az egyének valamilyen értékre irányuló lelkiállapota".

A nemzetközi szakirodalom jelzi, hogy az attitűdkutatás - ami napjainkban elsősorban szociálpszichológiai jellegű - az Egyesült Államokban a legelterjedtebb. A különböző szakmai orientációjú szerzők fogalomértelmezése nem egységes. E nem egységes fogalomértelmezés közös jegyeként Halász - Hunyadi és Marton /1979/ elemző tanulmánya az értékelő viszonyulást emeli ki. Ugy vélik, hogy "a beállítódás szociálpszichológiai megközelítésében minden esetben értékelő viszonyulásról van szó."

A Szovjetunióban az 1920-as évek közepétől Uznadze /a grúz iskola megalapítója/ dolgozta ki a beállítódás általános pszichológiai elméletét, mely az attitűd fogalmával összefüggő jelenségek tanulmányozási előzményének tekinthető. Uznadze hangsúlyozta, hogy a beállítódás a környezet hatására jön létre, segítségével az ember a környezetéhez alkalmazkodik.

A grúz pszichológiai iskola e témában kiterjedt vizsgálatai és eredményei nagy hatással voltak az 1960-as években fellendülő szociálpszichológia kutatásaira.

Jól példázza ezt néhány koncepcióalkító munka.

I.Sz. Kon a személyiség szociológiájáról írt monográfiájában /1969/ így ír: "Az orientáció a beállítódások egész rendszere, amelyek alapján az egyén /a csoport/ a helyzetet felfogja és megválasztja a megfelelő cselekvési módot." A társadalmi értékekre irányuló orientációkat értékorientációnak nevezi. Tehát szociológiai aspektusból a társadalmi értékek jelentik az értékorientáció lényeges ismervét. Ez a magyarázata annak, hogy az értékorientáció a szociológia egyik "kulcsfogalma" lett.

Olsanszkij az értékeket sajátos világítótoronyoknak nevezi /1971/. Jadov a "Személyiség és értékorientáció" /1969/ című művében kísérleti vizsgálatot mutat be. Zdravomiszlov és Vodzinszkaja szociológiai munkáik-

ban megkísérlik az értékorientáció fogalmának definiálását, s a főbb tartalmi jegyek differenciálását.

Az értékorientáció pszichológiai tartalmának feltárására különösen Zdravomiszlov és Jadov /1965/ fordított megkülönböztetett figyelmet. "Értékorientáción értjük a személyiségnek a társadalom valamilyen anyagi és szellemi, kulturális értékére való beállítódását. Az értékorientációk a személyiség szerkezetének legfontosabb összetevői, bennük mintegy összegződik a személyiség individuális fejlődése folyamán szerzett élettapasztalatának teljessége. Az értékorientáció rendszere a személyiség szerkezetének azon összetevője, amelyet a tudat tengelyének tekinthetünk; körülötte forognak az ember gondolatai és érzelmei, amelynek szempontjaitól függően sok életfontosságú kérdés dől el." Természetesen ezek az értékorientációra vonatkozó szociológiai munkák és kísérletek nem maradtak hatástalanok a pszichológiára sem.

Allport /1979/ értékorientációnak az emberi vonások különösen sokat mondó szintjét nevezi.

Magyarországon is egyre többen foglalkoznak az értékorientáció kérdésével, ezért néhány év múlva gazdagabb irodalom áll majd rendelkezésünkre.

Az e témával való foglalkozás társadalmi szükségletet elégít ki, mert fontos vizsgálati problémát érint.

Gáspárné dr. Zauner Éva /1965/ sajátos módszert dolgozott ki az értékek választására - mondásválasztás címmel. Fő erénye, hogy a személyiség pedagógiai - pszichológiai megismerésének egyik lehetséges módszertani eszközt nyújtja. A módszer egyúttal diagnosztikai eszköz a pályaválasztásban, szaktanácsadásban, de egyik lehetséges variánsa az önismeret- és a személyiségfejlesztésnek is.

Murányi Mihály: Az értékorientációk fejlesztése /1974/ című műve szociálpszichológiai ihletésű, de erősen pedagógiai pszichológiai munka. Rámuta arra, hogy "az értékkel mindig együtt jár az értékelés, ami lényegében preferencia, vagyis bizonyos dolgok /tárgyak, tulajdonságok/ tudatos előnyben részesítése - más dolgok elutasítása. Az értékek mindig polárisan, hierarchikusan jelennek meg." Viszonylag önálló mű a pályaválasztási értékorientáció vizsgálatáról Gazsó - Pataki - Sántha - Várhegyi /1970/ munkája, melyben a szerzők fővárosi általános- és középiskolai tanulók pályairányulását és értékorientációját vizsgálják a szociológiai tényezők sokoldalú összefüggés-rendszerében. Megállapítják, hogy a várható társadalmi magatartás előrejelzése kizárólag az értékorientáció tartalmának és szerkezetének ismerete alapján lehetséges. Szerintük: "Az értékorientáció társadalmi tevékenység azon elemeire vonatkozó rögzítődött törekvések

rendszere, amelyek az egyén számára különös jelleggel bírnak, s ezáltal magatartását szabályozzák."

Pataki Ferenc /1977/ szerint az érték nem más, mint társadalmilag érvényes preferencia rendszer, mely interiorizálódik és úgy hat.

Lukács György szemléletes formulájára hivatkozik, miszerint: Az ember válaszoló lény.

Dancs István /1980/ Pályaválasztás c. lapban így definiálja az értékorientációt: "az egyén viszonyulása a társadalmilag érvényes vagy környezetében lévő értékekhez saját értékű és a környezeti értékek közti viszony".

Heller Á. /1969/ szerint: "Mennél több fajta érték realizálódik egy választásban, mennél gazdagabb a lehetőségudvar, annál értékesebb - a maga totalitásában - maga a választás."

Duró L. /1967/ Arra hívja fel a figyelmet, hogy a személyiség megismerése, hivatástudat-alakító hatásának vizsgálata mennyire lényeges. Ez erősítette azon elhatározásunkat, hogy hallgatóink személyiségének behatóbb, mélyebb megismerése által fogalmat alkossunk az értékorientáció fejlettségi szintjéről, fejlődéséről a két éves képzés alatt.

Az említett szerzők az értékorientációt egyaránt nagyon lényeges szerkezeti összetevőnek minősítik.

Ugyanakkor rámutatnak az értékorientáció nagyfokú regulatív szerepére is. Nem kevésbé fontosnak tart-

ják a fejlődés elvét, mivel az értékorientáció nem öröklött, hanem szerzett, tehát a környezet által közvetített mechanizmusok által alakul ki.

Jól láthatjuk az értékorientációs kutatások tudományos és gyakorlati jelentőségét s egyben szükségességét. Az utóbbi években e vizsgálatok kiterjednek a serdülőkorúak, /Duró és Zakár/ a pszichológiai szaktanácsadásban résztvevő különböző korosztályok /Ritókáné/ a pályakezdő értelmiségiek, /Váriné/ a középiskolások, /Zakar, Czinege/ a szakmunkástanulók /Dancs/ pályaválasztási értékorientációjának tanulmányozására.

Megállapíthatjuk tehát, hogy az értékorientáció több tudományág /filozófia, szociológia, pszichológia/ találkozási pontjain alakult és fejlődik napjainkban is. Éppen ez az intradiszciplináris jelleg alakította, formálta az eddigi kutatások koncepcióját, irányait. Továbbra is fontos a tudományközi orientáció fenntartása, de nem hanyagolható el a pszichikus szféra mechanizmusainak, sajátosságainak, törvényszerűségeinek sokoldalú feltárása sem. Miután az értékorientáció körében eddig főleg szociálpszichológiai szempontú vizsgálatok folytak, emellett szükséges lenne az értékorientációt fejlesztő pedagógiai-pszichológiai vizsgálatok szorgalmazása /Duró, 1980/.

II.

2. A hallgatók személyiségképe a középiskolai jellemzések tükrében

A pedagógusképző intézetbe való felvételkor messzemenően figyelembe kell venni a jelölteket küldő pedagógusközösség véleményét, amelynek tartalmaznia kell a több éves megfigyelés gyakorlati, pedagógiai konzekvenciáit, azokat a jegyeket, amelyek a pedagóguspályán sajátos követelmények, és a fiatal fejlődésének különböző szakaszaiban megfigyelhetők. A pedagógus-utánpótlás biztosításának ezt az intézményes irányító és szűrőrendszerét mindenképpen szükséges kialakítani. A szocialista pedagógusképzés keretében, amely általában felvételi vizsághoz kötötten épült ki, ez biztosítható. - írja Koncz János /1980/. Láthatjuk, milyen fontos feladata van a jellemzésnek. Sokéves tapasztalatunk azt mutatja, hogy többnyire gyengék, általánosak ezek a jelöltekről készült dokumentumok. Minden intézmény készít jellemzést, de színvonalukat tekintve ezek nem egységesek. Rendkívül jól érzékelteti ezt a problémát még egy hetilapunk is.

A középiskolai jellemzések, minősítések legtöbbször formálisak, sablonosak. Egyik a másikkal összekeverhető, hisz túlnyomó többségük általánosságokból áll, és rosszul értelmezett jóindulatot takar: "rajtunk ne

máljon a gyerek továbbtanulása". Minimális kivételtől eltekintve nem derül ki, hogy kivel áll szemben a felvételi bizottság, s erre a rövid, személyes beszélgetés, a szóbeli felvételi sem ad egyértelmű választ. A felvételiztetők - amikor pedig pársadalommal és egyénnel szemben egyforma felelősséggel kellene dönteniük - sötétben tapogatóznak. Szembetalálják magukat a mesterségesen felpumpált tudással, nem ismerik a felvételizők jellemét, képességeit, pályaalakultságát, s ennek kifürkészésében a középiskola sem segít.

A fenti megállapítás lényege évente elhangzik a felsőoktatási intézmények felvételiztető tanárainak szájából. Mintegy ennek igazolásaként 1981-ben egyik megyénk napilapja is foglalkozott a témával, s a következőket írta: "A felvételi bizottság elnöke, mielőtt beszólíttatná a következő vizsgázót, előveszi a jelölt dossziéját és felolvassa a középiskolából beküldött jellemzést a bizottság tagjainak.

"Szülei . . . másodikos korában határozta el, azóta tudatosan . . . tudományos műveket, folyóiratokat, napilapokat . . . emlékezőtehetsége fejlett, memóriája megbízható. . . ahogy látóköre szélesedett, egyre inkább aktivizálódott . . . rendkívül értékes emberi tulajdonságai . . . áldozatkészség . . . szilárd akarat . . . önálló, marxista nézetek ismeretén alapuló meggyőződése, emberekhez függő példamutató viszonya említendő. . . jellemes, távlatokban gondolkodó . . .

élénken foglalkoztatják művészeti, szociológiai, világnézeti kérdések . . . tisztelettudó, udvarias, társaival törődő . . . pályaválasztásával egyetértünk, kérelmét támogatjuk. . ."

A jellemzés felolvasása élénk derűtséget kelt. "Ki ez a szuperember? Minek jön az egyetemre, mit fog itt csinálni? Már megint egy sablonos jellemzés." A bizottság felbolydul. Kíváncsian várják a jelöltet. Vékony, magas lány lép be az ajtón. Ideges, fáradt az arca. Ahogy leül a bizottság elé, látszik, táncol a kezében a ceruza. - Olvastuk a jellemzésében, hogy sokat foglalkozik a szakirodalommal - érdeklődik az elnök. - Említene néhány művet?

A lány erősen gondolkodik, aztán nagy nehezen megemlít egy könyvet. Az elnök tovább kíváncsiskodik. Hasonló eredménnyel. A bizottság összenéz. A magyar tanár veszi át a kérdező szerepét. A bizottság tagjai ismét összenéznek. Minden világos. A jellemzés és a jellemző tanárok is tisztán állnak előttük."

Ha nemcsak egyoldalúan a felsőoktatási intézmények szempontjából közelítjük meg e problematikát, hanem megkérdezzük az érintett, jellemzéseket elkészítő középiskolai osztályfőnököket is tapasztalataikról, akkor a következő megállapítást rögzíthetjük: a tanulókról írt zárójellemzést nem veszik figyelembe a felsőoktatási intézmények!

Vajon miért?

Az előzményekről

Minden pedagógus tisztában van azzal, hogy a személyiség, a tanulócsoporth, a közösség permanens megismerése, eredményes pedagógiai munkájának elengedhetetlen feltétele. Mivel a nevelés aktív folyamat, a pedagógusnak nyitottnak, sőt kreativnak kell lennie a tanulóiról érkező valamennyi információ befogadására, feldolgozására.

Az utóbbi időben előtérbe kerültek a közvetett megismerés módszerei /kérdőív, dolgozatírás, önjellemzés, különböző mérések, statisztikai módszerek stb./ és háttérbe szorultak a közvetlen megismerési módszerek, mint pl. a megfigyelés - ami a megismerés elsődleges módszere - ugyanígy a beszélgetés, interjú, szociometria stb. Az direkt eljárásokat gyakoroljuk inkább.

Fontos lenne, hogy több módszert alkalmazzunk a megismeréshez, tehát módszer-rendszert. Olyan módszereket célszerű kombinálni, amelyek kiegészítik egymást. Az adatok folyamatos gyűjtése is lényeges szempont. Alapvető követelmény, hogy mi nevelők legyünk aktuálisan tájékozottak a neveltekről, s a velük kapcsolatos információink mindig megbízhatóak, reálisak és fejlesztő jellegűek legyenek.

A középiskolai rendtartás előírja, hogy a jellemzést az ún. "nevelői feljegyzések" alapján kell elkészíteni. A gyakorlat azt mutatja, hogy sokan azonosítják a kettőt, holott a feljegyzések mozaikszerűek, enlé-

keztető jellegűek, folyamatosak és több évre szólnak.

Természetesen könnyebb a jellemzést elkészíteni a rendszeres, folyamatos, élő kontaktuson alapuló feljegyzések birtokában.

Az aktualitás, az élő tapasztalat azért lényeges, mert a tanulók évről-évre változnak, fejlődnek.

A folyamatos, élő dinamizmust pedig a tanuló fejlődésében figyelemmel kell kísérni.

Mi a jellemzés, mi célt szolgál, milyen elvárások támaszthatók elkészítésével szemben?

A jellemzés tulajdonképp a nevelőmunka eredményének egyénre lebontott összegezése /Duró, 1980/.

A jellemzés a fejlődés, a változás fő iránya, a személyiségre jellemző jegyek összességére. Szelektív feldolgozás, adott személyiség hiteles karakterisztikájának bemutatása. Mindenki számára konkrét, közérthető, egyértelműen jellemző személyiségvonások összessége. A jellemzés alkalomszerű /hisz pl. csak akkor készítjük, ha középiskolában osztályfőnökváltozás van, illetve iskola változás esetén/.

Célja: elősegíteni a folyamatos pedagógiai munkát.

Az emberi érték mérésére nincsenek finom paraméterek még, de bizonyos tényezők segítenek ebben /pl. valaki munkaszerető, kötelességtudó stb./.

A jellemzés sajátos értékelési forma annyiban, hogy nem felelet vagy

szorgalom értékelése, hanem a tanuló összképének, valóságú tükre. Utat nyit a fejlődés irányába. Nemcsak diagnózist ad, hanem prognózist is /a fogadó felsőoktatási intézménynek/. Egyetérthetünk Kovaljov /1972/ véleményével abban, hogy az "eredményekben nemcsak konstatálni kell valamit a képességekről, a temperamentumról, vagy akár az egész személyiségről, hanem meg kell határozni a változtatás lehetőségeit a vizsgált személyiség vagy a kollektiva fejlődése érdekében."

Éppen ezért elkészítése nagy pedagógiai tapintatot, felkészültséget igényel az azt készítő tanártól. A jellemzés készítésében szerepük van a tanulóknak is: a szorgalom, a magatartás elbírálása, a kollektív értékitélet fejlesztése érdekében.

A továbbtanulóknál fontos figyelembe venni a szülői kapcsolatot is, hisz a szülő számára sem közömbös, hogy milyen véleményt ad az iskola a gyerekéről. A rendtartás - nagyon helyesen - lehetővé is teszi, hogy a szülő is láthassa a továbbküldendő zárójellemzést. Ez azért is lényeges, mert sok szülő azt hiszi, hogy elsősorban az abban leírtaktól függ gyermeke felvételije.

2. 1. A vizsgált minta bemutatása és jellemzésük pedagógiai- -pszichológiai elemzése

Vizsgálódásainkat a Kecskeméti Óvónőképző Intézet

I. évfolyamos hallgatói

körében kezdtük az 1979/80-as tanévben /n = 195 fő/
és longitudinális úton az 1980/81-es tanévben fejez-
tük be /n =: 134 fő/.

Az alábbiakban az értékek gyakoriság szerinti sor-
rendjét közöljük:

Érték-előfordulás gyakorisága

Lelkiismeretes	139
Szorgalmas	113
Gyermekszerető	111
Készséges	109
Kedves	97
Őszinte	84
Vidám	66
Csendes	66
Jó közösségi ember	61
Kiegyensúlyozott	60
Érdeklődése sokoldalú	58
Gyors felfogóképességű	56
Jó szervező	54
Fejlett kritikai érzék	52
Kitartó	49
Határozott	48
Tisztelettudó	37
Könnyen beilleszkedő	30
Gyors emlékezés	27
Jó hallású	24
Olvasott	23
Erzelemdús	20
Kezdeményező	19
Fegyelmezett	19
Véleménynyilvánító	16
Ötletes	16

Sportkedvelő	14
Jó pedagógiai érzékű	12
Jó kezűgyességű	11
Tartós figyelmű	11
Igényes	10
Felelősségtudattal rendelkező	10
Jóindulatú	7
Optimista	7
Ragaszkodó	7
Rendszerető	6
Reális	6
Mozgékony	6
Komoly	5
Önálló	4
Jó megjelenésű	4
Néptáncos	4
Fejlett probléma megoldó gondolkodással rendelkező	4
Társadalmi munkában példamuta- tó	4
Kifejezetten vezető egyéniség	3
Erős idegrendszerű	3
Jó nyelvérzékű	3
Önzetlen	2
Tekintélye van	2
Játékos	2
Politikailag tájékozott	2

Gyöngéd	2
Természetkedvelő	2
Alkotó	2
Figyelmes	1
Lexikális tudása meg-	
bizható	1
Szuggesztív egyéniség	1
Képesség + tanulási ered-	
mény összhangban van	1
Példamutató magánéletü	1
Engedelmes	1

Megjegyezni kívánjuk, hogy több esetben végeztünk összevonást ott, ahol egyértelműen, szinonimával fejeztek ki valamilyen értéket pl. tisztelettudó, udvarias, jó modorú; vagy magabiztos, jó fellépésű, bátor kiállású stb. Még így is szembeötlő a felsorolt értékek sokasága, sokarcúsága, azok nem egy alapon történő felosztása.

Ugy véltük, hogy ezen értékeknél rendező elvként legcélszerűbb a pályaspecifikus jegyeket alapul venni. Mivel egységes pályatükör nincs, s a személyiség sokfajta felosztása ismeretes, jelen vizsgálatnál a Kuzmina-féle felosztást tartottuk célszerűnek elsősorban azért, mert pedagógus-jelöltekről van szó.

N.V. Kuzmina /1963/ így vélekedik: "Aki a gyermekeket tanítani és nevelni akarja, annak sokoldalú tudásra van szüksége . . . rendelkeznie kell bizonyos jártasságokkal és készségekkel, valamint pedagógiai képes-

ségekkel." Tehát a pedagógiai képességeket az eredményes pedagógiai tevékenység individuális pszichológiai előfeltételének tekinti. Általános pedagógiai képességként tartja számon a kommunikatív, a konstruktív és a szervező képességet, specifikus képességként a pedagógiai fantáziát jelöli. Természetesen a jellemzésekben feltüntetett értékeket csak az általános pedagógiai képességek valamelyikébe soroltuk, a specifikus képesség életre hívása jórészt az óvónőképző feladata.

Mint ismeretes a kommunikatív képesség a kapcsolatteremtés, a közlés képessége. A pedagógusok különböznek egymástól abban, ahogyan kapcsolatot tudnak teremteni a gyermekkel, ahogy egy óvodai gyermekcsoport összetételét, életkori sajátosságait, érzelmi állapotát figyelembe veszik, ahogy megtalálják a legmegfelelőbb hangnemet és közlési stílust. Óriási szerep jut a metakommunikációnak is, vagyis a direkt közlések kíséretében megjelenő, nem nyelvi közléseknek, mint pl. a hangsúly, a mimika, a tekintet, a pantomimika. Már az óvodás gyermek is érzékenyen reagál nemcsak arra, amit mond a pedagógus, hanem ahogy mondja.

A konstruktív képesség a gyermekcsoport értelmi fejlettségi szintjének figyelembe vételét jelenti, s az oktatni tudást. A pedagógusok különböznek egymástól abban, hogyan tudnak motiválni, aktivizálni a foglal-

kozásokon, mennyire fejlesztik a gyerekek figyelmét, emlékezetét, logikus gondolkodását, milyen érzelme-
ket ébresztenek az elsajátítandó ismeretek iránt, s
mennyiben adnak lehetőséget az önálló alkotó tevékeny-
ség kibontakoztatására, elősegítve ezzel az ismere-
tek, képességek és tulajdonságok kifejlődését.

A szervező képesség lehetővé teszi a pedagógiai munka
helyes megszervezését és az önellenőrzést, vagyis
segítségével meghatározott pedagógiai célok érdeké-
ben aktivizálni tudjuk a gyermekcsoportot, illetve
saját pedagógiai tevékenységünk célszerű szabályozá-
sára nyílik mód.

Természetesen ezek a pedagógiai képességek nem stan-
dard jellegűek, hanem dinamikusak, a személyiség fej-
lődésével a különböző alkotóelemek egymást felváltva
játsszanak vezető szerepet a pedagógus munkájában.

Az értékek sorát áttekintve láthatjuk, hogy igen nagy
a heterogenitás a hallgatói összetétel szempontjából,
hisz mindez a jellemzésekben, illetve a bennük pre-
ferált értékekben elég differenciáltan jelentkezik.
E tekintetben bizonyos szóródás figyelhető meg az
általunk áttanulmányozott jellemzésekben, ugyanis ta-
lálkoztunk néhány minősítéssel, melyben mindössze egy
mondatos az értékre vonatkozó utalás, ellentétben a
terjedelmes értékfelsorolást tartalmazókkal.

Sőt nem egy olyan jelentkezési lappal is találkozunk, ahol a jellemzés helyén egyetlen szó állt: javasoljuk. Persze ez elsősorban azoknál a hallgatóknál fordult elő, akik nem a felvételi évében érettségiztek így a "régi" középiskola már nem tartotta aktuálisnak a jellemzést, az új munkahely pedig még nem ismerte annyira dolgozóját, hogy felelősséggel nyilatkozzon róla. Mint említettük ezek ellenkezőjére is találtunk nem egy példát, ahol inkább a bőség zavarával küszködünk.

Ugy véljük, hogy az általunk vizsgált populáció dokumentumainak 40-45 %-a felel meg általában a jellemzőkészítés szempontjainak.

Ez az arány érzékelteti, hogy intézetünkben a felvételiztető tanárok nem támaszkodhatnak kellő mértékben a zárójellemzésekre. Ugyanakkor tudjuk, hogy nem szabad elvetni a jellemzést, mint nevelési eszközt, ami tulajdonképp helyzetképet rögzít.

A jellemzésre vonatkozó központi útmutató hiányában az osztályfőnökök eltérő elméleti és gyakorlati felkészültségükre támaszkodva készítik el tanulóikról a dokumentumot s így nem csoda, ha a közel 200 jellemzésben alig találtunk két hasonló szerkezeti felépítésű, megfelelő információs jelleggel bíró helyzetképet.

A fogalmak használata, az értékek kiemelése is nagyon

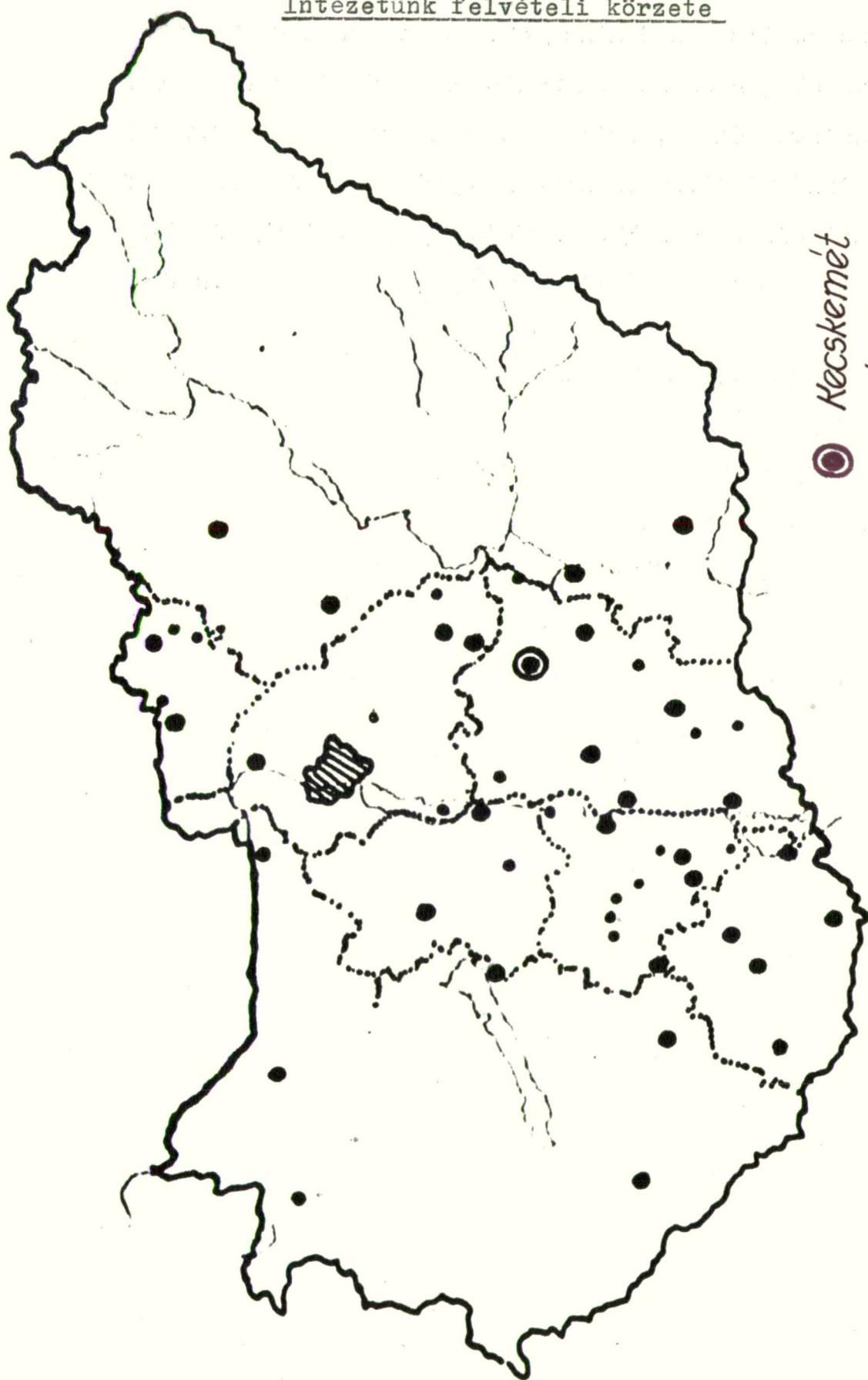
heterogén. Nem túlozunk akkor, ha azt mondjuk:
ahány iskola, ahány osztályfőnök, - annyi jellemzés.
Ennek okát az eltérő nevelésszociológiai feltételek-
ben próbáltuk keresni.

Intézetünk felvételi körzete 6 megyéből áll /Bács,
Baranya, Fejér, Nógrád, Pest és Tolna megye/. Mivel
szerb-horvát szakos nemzetiségi képzéssel is foglal-
kozunk, ezért az óvónői pályára jelentkező ezen hall-
gatóknál a területi elvet figyelmen kívül hagyjuk.

/ld. térkép/. Felvételi keretszámunk: 200 fő.

Az 1979/80-as tanév I. évfolyamának nappali tagoza-
tára felvételt is nyert a 200 fő, azonban 3 fő év-
halasztást kért /családi okok miatt, 1 fő levelező
tagozatra átlépett /anyagi okok miatt, 1 fő önként
kilépett /egészségügyi okok miatt/ már az első na-
pokban.

Intézetünk felvételi körzete



Kecskemét



Város



Nagyközség



A 195 hallgató az ország 51 különböző városában és nagyközségében érettségizett /ld. térkép/, s ez az 51 középiskolai székhely összesen 86 oktatási intézményt érintett az alábbiak szerint.

A középiskola székhelye

városban volt	32 esetben	/158 fő/, ez	81 %
nagyközségben	19 esetben	/ 37 fő/, ez	19 %
Összesen:	51 iskola	195 fő	100 %

Az érettségiztető középiskola tipusa

57 esetben	gimnázium	/154 fő/	ez	78 %
29 esetben	szakközép./	41 fő/	ez	22 %
Összesen:	86 iskola	195 fő		100 %

Érdemes a szakközépiskolák altípusait is megvizsgálni, eszerint:

óvónői szakközépiskolából jött	14 fő
közgazdasági	" 8 fő
egészségügyi	" 6 fő
kereskedelmi	" 3 fő
mezőgazdasági	"
művészeti	"
gépipari	"
és élelmiszeripari szakközépiskolából jött	1-2 fő.

Fenti adatokból jól érzékelhető a nagy heterogenitás,

s a statisztika alátámasztja azt a tényt, hogy az iskolák tekintetében is vannak eltérések. Ennek ellenére nagyon fontosnak tartjuk, hogy a jellemzésekben a pedagógus, illetve a pedagógus-közösség több éves pedagógiai gyakorlatában szerzett tapasztalatai összegeződjenek. Egy pedagógusközösségnek ugyanis rendelkeznie kell azokkal a tapasztalati tehetségmérő normákkal, amelyek alapján meg tudja ítélni, hogy a pedagógusképző intézetbe pályázó jelölt egyesíti-e magában azon pályaalakmassági ismérveket, amelyeket egy leendő pedagógusnak 18 éves koráig már el kell sajátítani, amit magában már egyesíteni kell.

A pályaaorientációban több tényezőnek volt szerepe:

- 24 %-nál a szülők, vagy a szűk rokon, baráti körben pedagógus valaki
 - 27 %-nál a pálya ismerete volt vonzó, hisz ezen hallgatóink 1-2 vagy 3 évig képesítés nélkül dolgoztak, rendszerint sikertelen felvételik birtokában
 - a rövid ideig tartó / 2 éves / képzés sok hallgatónál döntő szerepet játszott, elsősorban az anyagiak miatt
 - felsőfokú végzettséget ad ez a képzési forma s ez a tény nem közömbös elsősorban a kisebb községek-ből, településekből, falvakból jött hallgatóknak.
- | | |
|--------------------------------|--------|
| /Lakhely szerint városból jött | 57 % |
| községből, faluból jött | 43 % / |

- az óvodapedagógusi pálya elsősorban női hivatás. Ezt tükrözik az arányok is. A vizsgált populáció 99 %-a nő, 1 %-a férfi /2 fő/. E két férfi eredeti elképzelése nem ez a pálya volt, hisz egyikük a Színművészeti Főiskolára jelentkezett többször sikertelenül, másikuk Gépipari Szakközépiskola után fizikai munkásként dolgozott 2 évig. Gyermekkönyvtáros lett ezután, s az itt megélt élményei, valamint nálunk végzett óvónő nővére hatására kezdte meg tanulmányait a képzőben.
- lényeges nevelésszociológiai feltételként kezeltük az emberekkel való foglalkozásra vonatkozó előképzettséget is, tehát azt, hogy milyen mértékben igényelnek emberi kapcsolatot. Ilyen típusú iskolában /gimnázium, óvónői szakközépiskola, kereskedelmi és egészségügyi szakközépiskola/ végzett hallgatóink 90 %-a.
- középiskolai végzettségük átlagát sajnos nem tudtuk felmérni, mivel jó néhányukat - a végzés évétől függően - "megfelelt" minősítéssel bocsátotta ki az iskolájuk.
- felvételi pontszámuknál meglehetősen nagy a szóródás. Van 20 pontot elért hallgatónk, /1 fő/ de 10,5 ponttal bekerülő is /12 fő/. Az évfolyamátlag 13,5 pont.
Mután évek óta /6-7 év/ körül mozog a felvételi pontszámok átlaga, az a tapasztalatunk, hogy a ki-

- magasló pontszámú hallgatók elsősorban nem ezen a pályán akarnak elhelyezkedni, nálunk többségében a szerény, átlagos képességű hallgatók kívánnak tanulni.

Tudjuk, hogy sok esetben nem a teljesítmény-motiváció irányában hat a felvételi vizsga, éppen ellenkezőleg, zavaró körülményként. Éppen ezért fontosnak itéljük a középiskolából hozott pontok összességét, mert ez javíthat a jelölt bekerülési esélyein akkor is, ha a felvételi vizsgán nem tudja tudása maximumát nyújtani: /legalábbis míg a jelenlegi felvételi rendszer van érvényben/.

Tapasztalataink a zárójellemzésekről; illetve a bennük előforduló legáltalánosabb hibákról

Mint említettük, a jellemzések 40-45 %-a szolgáltatott hasznos adatokat a hallgatók pályaválasztására vonatkozóan. Ezen jellemzések szerzői komolyan vették a pályaspecifikus ismérveket, preferálták azokat az értékeket, melyek elengedhetetlenül szükségesek a pedagógus pályán, különösen a 3-6 éves gyerekekkel foglalkozóknál. Egyszóval: megerősítették a tanulók orientációt. Kiemelték a tudatos pályára készülést, de feltüntették azt is, ha valamelyik jelölt eredeti elképzelése nem ez a pálya volt, tehát azért jelentkezett ide, mert ahova jelentkezett nem vették fel.

A kíváncsiság kedvéért - a jellemzésekben leírtak

alapján - provizórikusan csoportba osztottuk a hallgatókat, s a következő eredményt kaptuk

- minimális azok száma /8 fő/ akik nem készültek erre a pályára, jelentkezésük "ad hoc" jellegű volt;
- kevés azok száma, /13 fő/ akik máshol tett sikertelen felvételi miatt jelentkeztek hozzánk;
- több abba a csoportba tartozók száma, /26 fő/ akik valakinek a hatására nemrég /1-2 éve/ döntöttek el pályaválasztásukat;
- legtöbb a pályára régóta készülő, kitartó hallgatók száma /148 fő/.

Már csak ezek alapján is elgondolkodtató az a tény, hogy csupán egyetlen esetben nem javasolja a középiskola tanulója felvételét intézetünkbe, a többi 194 fő mindegyikét alkalmasnak tartják a pedagógus pályára, néhol a "feltétlenül" vagy "kiemelten" javasoljuk jelzőkkel nyomatékosítva /még akkor is, ha a hallgató pl. élelmezési vagy mezőgazdasági szakközépiskolából jött, de akkor is ha a gimnáziumból mindössze 3-4-5 pontot hozott . . . /.

Véleményünk szerint a középiskolai jellemzések - kevés kivételtől eltekintve - az alábbi hiányosságok miatt nem nyújtanak kellő információt az azokat átvizsgáló személyeknek:

- túl általánosak, sablonosak, a felsorolt jelzők több személyre jellemzőek és ezáltal nem mondanak semmit a konkrét személyről;
- nem szakmaspecifikusak, vagyis nem emelik ki az adott pályára készülő fiatalok pályasjátosságait;
- mozaikszerűek, tehát részletekbe merülnek, nincs összefüggés, logikai kapcsolat az egyes részek között, gyakran jelentéktelen dolgokra utalnak;
- elvontak, vagyis egy-egy gyűjtőfogalom tartalma nem világos. Pl. jó képességű vagy érdeklődő - írják valakiről. Nem utalnak arra, hogy miben nyilvánul meg ez a jó képesség konkrétan, vagy mi iránt érdeklődik a jelölt;
- egyoldalúak valamilyen irányban /legtöbbször pozitív irányba törlődnek el, rendszerint magasfokú minősítő jelzőkkel/ kiváló, himagasló, kiemelkedő sok jelölt. Kivételes esetben a negatív tulajdonságok vannak túlsúlyban;
- mellőzik az értékelő megállapításokat. Utalnak arra, hogy valaki alapszervi KISZ-titkár, kultúrfelelős, stb., amely önmagában csak "üres" információt jelent, mivel nem tájékoztat arról, hogyan látta el az illető a feladatát, milyen eredménnyel teljesítette a megbízatást;

- hiányoznak a nevelői észrevételek, tanácsok, vagyis konkrétan az, hogy a jelölt beállítódása, felkészültsége, elszántsága alkalmas-e a választott pályára.

Ez utóbbi azért is lényeges lenne, mert pedagógusképző intézményeinkben jelenleg nincs pályaalakmassági vizsga, s mert az egyénenként kb. 1/2 óráig tartó szóbeli vizsga, beszélgetés nem elegendő másra, mint tételes tudás mérésére és pillanatnyi benyomások szerzésére. Gyakorlatból tudjuk, hogy azok alapján könnyelműség lenne dönteni. A realisabb, körültekintőbb, nagyobb információs jelleggel bíró középiskolai jellemzések mindenképp megkönnyítenék a felvételi bizottságok munkáját és csökkentenék a sokat emlegetett szubjektívizmust is.

Természetesen a fent említett hibák nem együttesen tűrnözödnék minden jellemzésben.

Több mint tíz éves tapasztalatunk /kollégiumi nevelőtanári, igazgatói hivatal vezetői, felvételi vizsgáztatói, patronáló tanári s legutóbb tudományos munkákkal kapcsolatos/ azt tanúsítja, hogy az általunk átvizsgált több ezer - jelen esetben 195 - jellemzésben ezek fordultak elő leggyakrabban.

"Az ember akkor lesz ember,
ha átvilágítja önmagát
s a belső világosságból
a külső világba, sugarat bocsát"

/Weörös S./

2. 2. A neveltségi szint felmérésének kiindulási
alapja: az önismeret

A megújuló pedagógiai munkánkban nemcsak az oktatási-tanulási folyamat eredményeit, az elsajátított, feldolgozott ismeretek terjedelmét, mélységét mérjük, hanem kíváncsiak vagyunk hallgatóink személyiségének fejlődésére, a nevelés eredményeire is, amint ezt Radnai Béla /1963/ így fejezi ki: "Nemcsak figyeljük, nemcsak várjuk, hogy milyenek lesznek hallgatóink az egyetemi évek során, hanem alakításukban a magunk hozzáértésével részt is akarunk venni."

Az oktatási folyamat eredményességének mérésére viszonylag objektív módszerek vannak, ezek közül is a legkézenfekvőbb a jól kidolgozott követelményrendszer.

Más a helyzet a nevelési folyamat eredményeinek mérésekor. Mint tudjuk, a mérés valamihez való viszonyítást jelent, s ez a pedagógiában nehezen konkretizálható.

A viszonyítási alapot itt a nevelési alapelvekben megfogalmazott igényrendszer alkothatja.

Könnyebb a helyzetünk, ha a hallgatók tevékenységrendszerét, személyi kapcsolatait, beállítódását vizsgáljuk, sokkal nehezebbé válik viszont az olyan belső tartalmak vizsgálata, mint a cselekvések indítékai, szokásai, erkölcsi, politikai, világnézeti meggyőződésrendszere.

A pedagógiai eredményvizsgálatok hagyományos módszereivel együtt /megfigyelés, beszélgetés, kérdőív stb./ ma gyakrabban alkalmazzuk a pszichológiából és a szociálpszichológiából átvett vizsgálati módszereket, mint pl. az önjellemzést, az attitűdvizsgálatot, a szociabilitás vizsgálatát stb.

Fontosnak véltük az általunk kiválasztott minta önismereti szintjének felmérését több szempontból is.

Részen azért, mert az megközelítheti a nevelési folyamat szabályozását, az egyén és a közösség fejlődésének eredményes befolyásolását, részben pedig azért, mert a pedagógus önismerete rendkívüli jellegű, hisz elsősorban önmagát kell ismerje ahhoz, hogy a rábízott gyerekeket is jól megismerhesse, beleélje saját magát az ő helyzetükbe, gondolkodásmódjukba, problémáikba, érzésvilágukba.

De mit értünk önismereten? Lényegében a személyiség megnyilvánulásait, tetteit, szavait és azok háttéré közötti összefüggések felismerését.

Hallgatóink önismereti szintjének megállapítására /diagnosztizáló értékelés - Ujszászi Jánosné 1982./ az önjellemezés módszerét választottuk.

Mint tudjuk, az önjellemezés nem azonos az énképpel, de minden bizonnyal feltételezhető, hogy a hallgatói önjellemezések - mint projekciók - tartalmaznak énképre vonatkozó megállapításokat, észrevételeket, melyek pozitív vagy negatív értékként kategóriákba sorolhatók. Ezek alapján általános képet kaphatunk arról, hogy hallgatóink milyen énképet alakítottak ki eddigi tapasztalataik alapján önmagukról, milyen pszichikus jellemzőket mondanak el magukról, mennyire ismerik önmagukat.

A vizsgálat leírása, elemzése előtt tekintsük át az énkép fogalmát és fejlődését.

2. 3. Az énkép fogalma és fejlődéslélektani áttekintése

Minden emberben él valamilyen kép önmagáról. Ismeri, vagy ismerni véli jó és rossz tulajdonságait. Környezetünk is véleményt alkot rólunk, értékeli, minősíti egész lényünket. E minősítés szabja meg az iskolában vagy a munkahelyen elfoglalt helyünket. Szerencsés eset, amikor a környezet és a saját véleményünk önmagunkról - legalább a lényeges kérdésekben - hasonló. De a nagyon fiatalok - éppen a kellő önismeret hiánya miatt - sokszor érzik úgy, hogy a felnőttek világa egyszerűen nem érti meg, vagy ami rosszabb, félreérti őket.

Énkép

Legelőször a pszichológiában honosodott meg ez a fogalom. Éppen a pszichoanalízis illetve a belőle kinövő neofreudista, majd az átalakult humanista pszichológiai irányzatok helyezték középpontjukba e kérdést. Azt a különös pszichológiai jelenséget próbálták megnevezni vele, hogy az ember egyedi fejlődése során folyton keresi önmagát, melynek során kialakít magáról egy képet, majd eszményrendszer, amelynek a lényege: kicsoda ő? - az őt körülvevő emberi, társadalmi, kulturális tényezőkhöz, rendszerekhez viszonyítva? Tehát kinek a fia?, milyen csoportnak a tagja?, melyik nemzet polgára?, milyen vallás híve? stb.

"Az énkép lényegében a személyiség önmagáról vallott, elgondolt /esetleg csak részben tudatosult/ tudattartalmainak az együttese." /Mohás, 1978/.

/A pszichológiában self-concept, self-image néven tartják nyilván az énképet. Egyes pszichológusok énre vonatkozó attitűdök rendszeréről beszélnek /self-re-garding attitudes/: a modern analitikusok pedig identitásról /identity/.

A fejlődépszichológiai megközelítés is - mint a fejlődés - nem más, mint biológiai éréssel összefonódó szocializáció. Tehát az énkép a szocializáció eredménye, amely fejlődik s, mint ilyen fejlődépszichológiai tényező is lehet.

Az énkép fejlődése szorosan összefügg az éntudat alakulásával, pontosabban az énkép kialakulásához elengedhetetlen a tudat megjelenése, az éntudat, majd az öntudat kialakulása, valamint másoknak az egyénről alkotott és az egyén által megismert véleménye, tehát a tulajdonított kép, továbbá a saját tapasztalatokon nyugvó önismereti kép.

Ezért a továbbiakban felvillantjuk ezen fogalmak fejlődését is.

Az ember öndefiníciója nagymértékben függ meggyőződésrendszerétől, amelyhez sokféle érzelem kötődik és aminek minden egyes eleme egy bizonyos szociálpszichológiai kölcsönösséget is tartalmaz olyan

értelemben, hogy ahova az ember identitása szól, oda ragaszkodik, annak a szabályait átvenni igyekszik, azért az eszméért, dologért, csoportért küzd.

De vajon hogyan jut el az egyén ideáig?

Mint tudjuk az újszülött, a csecsemő jó ideig kaotikus világban él, tehát számára nincs "én" és "nem én".

H. Wallon, Zazzo és Gesell megfigyelései /1971/ kutatásai mutatnak rá arra, hogy a fokozatosan alakuló feltételes reflexek, az elemi szintű megismerési folyamatok, a szociális érzelmek, az utánzás stb. segítik a csecsemőt abban, hogy kb. a 12. hónaptól saját személyét önálló lénynak ismerhesse fel. Az egyéves gyermek már kialakult testsémával rendelkezik és a tükörben is felismeri önmagát. Feltételezhető, hogy a testséma kialakulása és önmagunk felismerése az éntudat genezisének egyik állomása /Marton, 1970/.

Az önálló helyváltoztatásra képes, jární, beszélni tudó, a szituatív gondolkodás fokán álló kisgyermeknél a szerepjáték megjelenése nagy előrelépést jelent az énkép kialakulásának útján. Hiszen a gyermek a szerepben nemcsak azonosul a mintával, hanem a modell jellemző magatartásformáit utánozza, gyakorolja és ezáltal magáévá teszi, sőt később már magáénak is tekintheti, énképe vonásaiként ismerheti fel.

Az identitás, a szerep, az énkép fogalma nehezen választható el. A szociológiában közhelyként használjuk a szerep fogalmat, hisz szituációról, helyzetről helyzetre változik az a szerep, amit éppen betöltünk. Ha ennek mélyén nincs identitás, akkor nem jó a szerep, mert felaprózódik, elvész.

Az identitás kicsit gazdagabb, dinamikusabb fogalom az énképpel szemben.

Az énkép stabilabb, statikusabb, de kapcsolat van köztük szükségszerűen.

Az emberi környezetben érzelmileg igazodunk el, érvényes orientációs támpontrendszerünk igen lassan alakul ki. A kisóvodás rengeteget tud környezetének dolgairól, de ha környezetének tagjairól van szó, akkor érzelmi dimenziók mentén tájékozódik. Amit rokon - vagy ellenszenvenként megél, azt a másik abszolút tulajdonságának fogja fel. Akit szeret, azt szépnek, jónak, kedvesnek tekinti olyan természetesen, mint ahogy az építőkockája kék, vagy piros. Akihez nem kötődik, mert pl. fél tőle, azt ijesztőnek, szörnyetegnek tekinti.

Tapasztalatból tudjuk, hogy amit a gyerek önmagáról mond, az sokáig nem saját tapasztalata, hanem a felnőttek megállapításainak verbális maradványa. Pl. az óvodás gyerek általában azt mondja magáról: ugye én jó, ügyes, szófogadó stb. vagyok? Ezek a jelzők a környezet vele szemben támasztott elvárásai, követelményei.

Ez is bizonyíték arra, hogy "önismeretünk kezdete nem ismereti, hanem indulati, nem önmagunk mérlegelése, hanem a ránk vonatkozó követelmények és a rólunk készült képnek a tükrözése". /Merei, 1976/

A kisgyermeknél kialakulatlan az énkép. Lassan ébred rá arra, hogy a szülei szeretnék, ha ő jó gyermek lenne. Rájön, hogy néha: "rossz gyerek." Az interakciós folyamatok révén lassan megismeri, mit várnak el tőle a szülők és ezt az elvárást összehasonlítja saját viselkedésével. Azonban még nem olyan fejlett az önmagáról alkotott képe, hogy azt kifejezné, hogy felnőttként milyen emberré szeretne válni. Csupán az alapjai bontakoznak azoknak a szándékoknak, céloknak, erkölcsi felelősségérzetnek és önismeretnek, amelyek későbbi személyiségében nagy szerepet fognak játszani. Gyermekkorban még csak csirájában létezik az a képességünk, hogy önmagunkat a valóságnak megfelelően lássuk, hogy elgondoljuk milyenek akarunk lenni és milyennek kell lennünk, vagyis mit várnak el tőlünk. /Allport, 1980/

Még a kisiskolás gyerek önismeretét is "fantáziaszöveg" jellemzi. Csak annyit tud önmagáról, amennyit mástól hallott, illetve amennyit végyteljesítő fantáziája diktált neki. G.H. Mead szerint mindenki úgy reagál önmagára, ahogyan környezete reagál rá,

s amennyiben a gyerek több szociális kör tagja /iskola, család, stb./, esetleg több énképet alakít ki magáról. /1973/.

Az emberismereti, az önismeret fejlődésében figyelemre méltó a 11-12 éves kor. Ugyanis e korban változik az értékrendszer, az ítéleti dimenziók, s a hozzá kapcsolódó emléanyag is. Erőteljes fejlődésnek indul a gyerek énképe az iskolai közösségben. Itt ugyanis sok olyan hatás éri őt, mely megerősíti, megszilárdítja én-azonosságát, elősegíti önismeretét, önértékelését, a újabb vonásokkal gazdagítja énképét. A pedagógus közvetíti a társadalom közösségi életének normáit, az együttélés szabályait, minősíti a gyerekek e normához viszonyított magatartását, tudatosítja viselkedési jellemzőit. Rövidesen, az időközben interiorizálódott követelményrendszer alapján, a gyerekek ítélik meg, minősítik csoporttársaikat, vagyis megjelenik a csoportkontroll. /Kiss T. 1978/. Ezek a minősítő jelzések fontos tényezők lesznek az énkép további alakulásának.

G.H. Mead szerint: "Az én fejlődik: nem létezik a kezdet kezdetétől, a születéstől fogva, hanem a társadalmi tapasztalás és tevékenység folyamata során jön létre, vagyis az adott egyénben a folyamat egészéhez és a folyamatban részt vevő többi egyénhez való viszonya eredményeképpen fejlődik".

Jól látható, hogy a társas környezet a legfontosabb tényező az énkép alakulásában, /H. Wallon 1971, G.H. Mead 1973, Vigotszkij 1971, Mohás 1975/ mivel az énkép kialakulásának alapvető sajátossága, hogy a másokkal való kölcsönhatásban, a másokhoz való viszonyításban születik és fejlődik.

A prepubertás-kori fejlődés során /Horváth 1978/ a gyerek valóságérzéke már nem engedi, hogy eddigi eszményképeivel azonosítsa magát. Ez teljes "önismereti zárlat"-ot /Mérei, 1976/ idéz elő nála, amikor semmit nem tud - és nem is akar - mondani önmagáról.

A serdülőkort elérve megszűnik az önismereti zárlat és egyre erőteljesebben jelentkezik az önmagáról való tudás keresésének az igénye. Mindezt elősegíti a képzelet, erőteljes volta.

Az önismereti igény megjelenésének origója az érés sajátos üteme, amelyben a serdülés gyors és ennek következtében egyenlőtlen változást hoz. A morfológiai változást maga a testséma is nehezen követi, de méginkább elmarad az önmagunkról alkotott kép. Tehát a serdülés gyors változásai révén az én-azonosság válságba kerül, mert az önmagunkról való tudás lassan követi a valóságos változást. Olyan új igények, feszültségek jelennek meg, ame-

lyek nincsenek a személyiség szintjén integrálva. Óriási erőfeszítést követel a serdülőktől a válság leküzdéseként önismereti próbálkozása. Kevés ilyen irányú ismerettel, még kevesebb pszichológiai szókincssel rendelkezik ahhoz, hogy benyomásait megfogalmazza, legfőképp ha ezek önmagával kapcsolatosak.

Mint láttuk, a kisgyerek még gondolkodás nélkül elfogadta a szülők, tanárok minősítő jelzőit. A serdülés korától a külvilág jelzéseire már sokkal érzékenyebben reagál a fiatal, korántsem fogad el mindent kritika nélkül, sőt sokszor egyenesen visszautasítja a "vádát". S mégis szinte sürgetően, de töprengve várja ezeket a megnyilatkozásokat, azt mérlegelve, hogy "ilyen vagyok én?" "Vagy amolyan?" "És egyáltalán milyen?"

Ez a serdülők egyetlen és legfontosabb önismereti kérdése tehát, melyre gyakran szeretik a sablont, az abszolút tulajdonságok felsorolását hallani. Csakhogy ez félrevezető korszak, mivel a tényleges önismereti probléma így rejtve marad.

A serdülők szeretnek külsejükben, szokásaikban hasonlítani társaikhoz. Ez az uniformizáltság azonban lényeges belső különbségeket takar.

Az azonosság keresése gyakran úgy nyilvánul meg, hogy a serdülő különféle álarcokat próbál ki önmagán.

Utánozza egy számára imponáló személy stílusát, egy másik előadásmódját, egy harmadik külső megjelenését /frizúra, öltözék/ stb. Keresi a neki megfelelő stílust, az egyéniségét leginkább kifejező viselkedést. És ez az a kor is, amikor a fiatal felfedezi a világot: töméntelen ismeretet szív magába. Míveltsége javát ezekben az években gyűjti össze. A képességek megítélésében is nagy a zűrzavar a fiatal fejében. Képes lesz-e helytállni az életben? Alkalmas-e a rá kirótt feladatok elvégzésére? A bizonyosságot - önmagáról csak sokéves tapasztalat után szerzi meg.

Mint látjuk, a serdülők nagyfokú érdeklődése áttörri a sablonokat és az énazonosság válsága önismereti érzékenységet eredményez, melyben fontos lesz saját viselkedésüknek, megnyilvánulásaiknak reális, sablonmentes elezése. Kezdenek kialakulni az állandó személyiség-tulajdonságok, mind jobban fejlődik önismeretük, kiteljesedik énképük.

A személyiségalakulás ezen szakaszában igen élénk érdeklődés és igény mutatkozik az önmegfogalmazásra, méghozzá új szemszögből vizsgálja önmagát, addigi énjéről szerzett ismereteit, tapasztalatainak mozaikjait, összegyűjti, rendezi, feldolgozza.

Megteremti személyiségének, törekvéseinek, tulajdonságainak tudatosítását, sőt szavakban történő meg-

fogalmazását, tehát az önirányítás alapját. Az önismeret és az önmegfogalmazás nem csupán önmaguk verbális szintű újrafogalmazása, hanem egyben személyiséggé válásuknak fontos eleme. "Nemcsak az egyénnek saját magáról vallott /nem mindig tudatosult/ elképzelései integrálódnak a saját tulajdonságoknak a más emberek sajátosságaival való összevetése következtében, hanem vonzalmi, önmegvalósításáról alkotott terve is.

Az önértékelésben a személyiség a más emberekkel való érintkezési tapasztalatára támaszkodva, nemcsak tükrözi, hanem tervezi is magát. Prognosztikai funkciója következtében az önértékelés befolyásolja a személyiség elképzelését saját jövőjéről, az életben várható perspektíváiról, az adott pillanatban működő, aktuális viselkedési determinánsokban."

/Jarosevszkij 1972./

Az önismeretben a legfontosabb elem az, hogy a fiatal hogy viszonyul önmagához? Ezen viszony tartalmát és attitűdjét alapvetően a környezettel, a számára jelentős emberekkel, közösségekkel, a kortárscsoport tagjaival - ahogy ezt a szociálpszichológia nevezi: referencia-csoportokkal - való kapcsolattartás folyamatában alakítja ki. Népszerűsége törekszik a csoportban, retteg a kiközösítéstől. Épp ezért ritkán szegül ellen a csoport szokásainak, erkölcsének, hisz énképe, azonosság-

érzése még nem elég szilárd ahhoz, hogy nélküle boldoguljon. Sőt az életében nagy jelentőséggel bíró referencia-csoportok értékei és perspektívái közül választja ki és integrálja azokat az elemeket, melyek énefejlődését támogatják, melyek megvalósítására magát alkalmasnak tartja.

Maga az önismeret szerves része az önálló személyiséggé válásnak, az éntudat fejlődésének.

Forrását - különböző pszichológiai - elméleti rendszerben gondolkodó szerzők közel azonos módon - szociális eredetűnek, természetűnek tartják.

/G.H. Mead, H.Wallon, Vigotszkij stb./ "A személyiség azon keresztül válik a saját maga számára is azzá, ami önmagában véve, amit mások számára jelent." /Vigotszkij 1971/.

Az önismeret tehát meghatározott vonatkozási rendszerben megfogalmazott és értékelt én, mely vonatkozási rendszert az egyén számára releváns közösség, csoport, személyek normái, értékei alkotják. Ezek a normák, értékek mind az egyén önértékelését, mind önmagára vonatkoztatott elképzeléseit is irányítják, formálják.

A stabil személyiség, s az ennek megfelelő kiteljesedett énkép, a reális, stabil éntudat csak ifjúkorban, sőt sokaknál csak az érett felnőttkorban alakul ki.

Nemcsak egyéneknél, hanem makroképződményeknél is beszélhetünk identitás problémáról, identitás-keresésről. Tehát osztályok, rétegek is keresik az énazonosságot egy történelmileg rohanó időben, kutatják az azonosságot, az állandóságot múltban és jövőben.

A történelemben is, de a pszichológiában is akkor vált problematikus a kérdés, amikor egy gyorsan változó korszak emberének öndefiníciója vált vizsgálat tárgyává.

Értelmezni kellett azt, hogy sokféle lehetőség közül választhat az ember, sokféle körülményhez mérheti önmagát.

Természetesen az az ember, aki meghatározott hagyományok rendszerében nő fel és nagyon statikusak az azonosulási mintái, az kevésbé éli át az identitáskeresés problémáit, mert az már adott a számára. T.i. az identitáshoz hozzátartozik a személyiség egyik legfontosabb szociális tanulási folyamata, az, hogy leképez modelleket az ember, magát azonosítja azokkal. Itt kapcsolódik a szerephez ez a kérdés, hisz az identifikációs tanulás főleg szereptanulás. Ezeknek a tanulásoknak egyfajta lecsapódása, esszenciája az, ami azután belül stabilizálódik és aminek az idő változásait ki kell állnia, ami az ember életútjában és viselkedésszerűségében valami állandóságot kell biztosítsa.

Néha a társadalmi fejlődés gyorsan változó korszakaiban nagyon nehéz megtalálni az azonosságot a múlt és jelen között.

Felmerülhet a kérdés, hogy az identitáskeresés ma divatjelenség lenne? Semmiképpen sem. Pusztán arról van szó, hogy a mi korszakunk - az elmúlt 10 év viszonylatában - az egész világon egy gyors értékromboló folyamatot hozott felszínre. Új értékek keletkeznek, a régiak leépülnek, rombadőlnek és az egyén, a csoport, a rétegek, az osztályok keresik azonosságukat, identitásukat ebben a gyorsan változó korszakban.

Ma már közhely, hogy teljesítmény-orientált világban élünk. /Ez jellemző az európai és az amerikai civilizációra is/. Ez a tény is nehezíti az azonosságkeresést, hisz a nagy rohanás közben kevés idő jut az azon való meditálásra, hogy ki vagyok én?, ki az ember?

Súlyosabb az identitás probléma, ha előáll az ún. "kettős kötés" /Buda 1978/. Pld. a társadalom valamilyen igényt támaszt felénk, de a társadalmi mechanizmusok nem igazolják ezt vissza, nem honorálják ezt.

Az identitás gondjai, nehézségei elsősorban a személyes magánéleti és az intim társkapcsolati szerepek területén jelentkeznek. Ugyanitt jelentkeznek

a mobilis ember dilemmái is. Pl. Hallgatóink 43 % a faluról, kisebb településről került hozzánk. Az eddig eltelt 18 év alatt bizonyos szinten kialakult az énképük, azonosulási mintájuk. A hirtelen környezeti változás, a városi élet sokatatlansága új és új viselkedési módok, szabályok jelentkezésével járt, új és új értékeket sajátítottak el. Új csoporthatások alá kerültek. Mindezek eredményeként többségük viselkedésében óriási változás állt elő, olyan mértékű, hogy azt előre el sem tudták képzelni. Néhányuk egész életperspektívája megváltozott.

Természetesen sok belső feszültséget éltek át a hallgatók ezalatt a két év alatt. Sokszor el kellett számolni új dolgaikkal a régi viszonyítási csoportnak, referencia személynek, vagy a régi dolgaikkal az új barátaiknak, kapcsolataiknak. És ez nem kis gondot, feszültséget okozhatott.

Az identitáskeresés - bár nem életkori sajátosság - a fiatalokra nehezedik nagyobb részt, mert nekik amúgyis jellemzőjük a keresés. A serdülőkor tipikusan mutatja az identitáskeresés válságjegyeit, konfliktustípusait.

Még ifjúkorban is sokan nehézségekkel küzdenek e téren. Jól tükrözi ezt néhány önvallomás-részlet. Arra a kérdésre, hogy "megítélésük szerint történt-e változás a személyiségükben a 2 éves képzés hatására?"

az alábbiakat írták hallgatónk közvetlenül a negyedik félév zárása előtt:

"Rengeteget köszönhetek a képzőnek, a kollégiumnak. Elmondhatatlanul sok tekintetben kinyitotta a szememet a világ dolgai iránt. Ha otthon maradok a falumban, talán soha nem jut el hozzám annak a sok újnak a szele, amit itt Kecskeméten átéltem, tapasztaltam. De egyúttal újabb gond előtt állok: nem akarok hazamenni államvizsga után, mert félek az elszürküléstől, attól, hogy újra visszaesek a magányba. Sajnálom a szüleimet, mert szeretem őket, de egyre jobban erősödik bennem a döntés, hogy máshol kell egzisztenciát teremtenem, Pl. Kecskeméten."/39/

"Nagyon tisztelen a szüleimet, de az itt eltöltött 2 év erősebb hatást gyakorolt rám, mint ők a 20 év alatt. Maradian neveltek engem, amit én el is fogadtam mindaddig, míg be nem kerültem a kollégiumba. Sokkal szimpatikusabb nekem ez a bizalmon alapuló szabadabb nevelés, amit itt tapasztaltam. De sajnos már vége, újra hazakerülök, otthon fogok dolgozni. Nem is tudom mi lesz velem, most érzem csak igazán mi az a "nemzedéki ellentét". /78/

"Olyan kettősség van bennem. Vőlegényem falubeli, s ha hazamegyek gyakran veszekszünk. Elmondtam neki,

hogy Kecskeméten találtam egy olyan fiút, akivel eljárak szórakozni, filmklub után vitatkozni, néha egy kólát meginni. Őszerinte ez nem illik, ha az embernek gyűrűs vőlegénye van. Én viszont ezzel a fiúval érzem jól magam, mert az élet hétköznapijában van velem, a gondjaimban, az örömeimben. Viszont a vőlegényem is rendes, gyakorlatias érzékű fiú, de nagyon féltékeny. Ujabban türelmetlen, udvariatlan és ő sose visz el engem szórakozni. Itt a lányok azt mondják, hagyjam a vőlegényem, adjam vissza a gyűrűt neki, mert nem vagyunk egymáshoz valóak. Én is úgy érzem." /131/

- "Én alig várom, hogy vége legyen a félévnek - már is megyek haza Kecskemétről. Jó volt, szép volt, de elég volt. Sose éreztem magam itt jól, hiányoztak a szüleim, a fiúm, a barátaim. Nem szeretek alkalmazkodni, pedig a kollégiumban kellett. Megszoktam, hogy otthon mindig azt csinálom, amit akarok - s meggyőződésem - az az igazi." /7/

Mint tudjuk, az énképbe döntően belejátszik a külső megjelenés is. Pedagógusnál - különösen a kisgyermekkel foglalkozóknál - ez nagyon fontos, hisz a személyes példa, a megjelenés is nevel. Ismerve az óvodás gyerekek életkori sajátosságait /affektív lény, utánozásra hajlamos, érzelmei nem differenciáltak stb./ nem közömbös, hogy a velük foglalkozó

pedagógusok milyen érzelmeket váltanak ki belőlük, milyen mintául szolgálnak nekik?

Éppen ezért egyébirányú vizsgálódásaink során ilyen szempontból is véleményt alkottunk nappali tagozatos hallgatóinkról. Három kategóriát állítottunk fel:

1. Harmonikus, kellemes
2. Átlagos
3. Diszharmonikus, kellemetlen.

Az objektivebb döntés miatt olyan férfi kollegák segítségét kértük a kategóriákba való besorolásnál, akik az egész évfolyamot tanították, tehát gyakran találkoztak a hallgatókkal.

Az alábbi eredmény született:

harmonikus, kellemes megjelenésű	48 fő /24,6 %/
átlagos megjelenésű	136 fő /69,7 %/
diszharmonikus, kellemetlen "	11 fő / 5,7 %/
	<hr/>
	195 fő 100 %

Ugy véljük elégedettek lehetünk ezzel az eredménnyel, hisz csupán 11 olyan személyt találtunk, aki megjelenésével nem olyan vonzó /pl. az igen erős dioptriás szemüveg, erősen pattanásos arc, állandó morórus tekintet, ápolatlanság stb. miatt/.

A külső megjelenésen túl, fontosnak ítéltük az öltözködési színvonalat is, különösen a nőknél.

Ezért e vonatkozásban is kategóriákat állítottunk fel:

1. izléses, magas színvonalú
2. átlagos
3. szegényes, elhanyagolt
4. kirívó, izléstelen

Fent említett férfi kollegáink voltak segítségünkre hallgatóink öltözködési színvonalának megítélésében is.

Eszerint:

izléses, magas színvonalú öltözködés

jellemez 42 főt /21,5 %/

átlagosan öltözködik 129 fő /66,1 %/

szegényes, elhanyagolt az

öltözéke 21 fő /10,8 %/

kirívó, izléstelen öltözködés

jellemez 3 főt / 1,6 %/

195 fő 100 %

Bár ez az eredmény sem rossz, de azért elgondolkoztató. 42 fő mindig csinosan, netten, ápoltan, "nőiesen" jár, 129 fő leginkább a farmert tartja kényelmesnek, praktikusnak és elnyűhetetlennek, míg 21 leendő pedagógus nem törődik öltözködésével különösebben, nem ad cipője tisztaságára, haja ápoltságára stb. Feltűnő, kirívó, izléstelen jelző illleti 3 pedagógusjelölt öltözködését a vizsgált 195-ből. Esetünkben a képzés hátralevő ideje alatt sok tennivalója lesz a közösségnek.

Összességében kedvező a kép a nálunk vizsgált 18-25 év közötti pedagógusjelöltjeinkről. Néhány fontos nevelési feladatra fenti szubjektív véleményalkotás, kategóriába való besorolás azonban még időben felhívja a figyelmet

- fel kell ébreszteni a saját személyükkel kapcsolatos igényességet az arra rászoruló hallgatókban anélkül, hogy egyéniségüket "feladnák"
- feltétlenül segíteni kell azokat a hallgatókat, akik saját hibájukon kívül álló okokból kelthetnek megjelenésükkel kellemetlen benyomást.

Mínderre azért lenne szükség, mert a 3-6 éves gyerekek kegyetlenül őszinte és a legnagyobb naivitással tud rákérdezni sokszor az ember legfájóbb pontjára. Erre pedig fel kell készíteni a hallgatókat.

2. 4. Az önjellemezések feldolgozása, elemzése

Az önjellemezés adatainak felvételére 1979. szeptemberben, az első tanítási héten, a legelső pszichológia szemináriumokon került sor, 22-25 fős csoportokban. A hallgatók azt az instrukciót kapták, hogy 45 perc alatt készítsenek önjellemezést, természetesen névtelenül. Új városba, új környezetbe kerültek, ahol nemigen ismeri őket senki, /legfeljebb egy-egy volt osztálytárs/ mutatkozzanak hát be! Elsősorban azokat a tulajdonságaikat emeljék ki, amelyeket jellemzőnek tartanak magukra vonatkozóan. A vizsgálat kiterjedt valamennyi /e tanévre beiratkozott/ első éves hallgatónkra /195 fő/. Intézetünk viszonylatában ez a szám hallgatóink 55 %-át jelenti, tehát a mintavételi arány reprezentatívnak tekinthető.

Az önjellemezés-készítéshez mi célszerűnek tartottuk az azonos feltételek biztosítását - ellentétben Mohás /1978/ javaslataival - objektív és szubjektív okok miatt. Az objektív okot az jelenti, hogy hallgatóink 87 %-ban azonos épületben lakó kollégisták, így az ún. "otthoni feladatok" izoláltabb megoldása nehézségekbe ütközik.

A szubjektív ok pedig kettős:

- 18-20 éves óvónőjelöltekről feltételezhető egyfajta tudatosság e munkához a rendelkezésre álló 45 perc alatt is;

- az eddigi gyakorlat azt mutatta, hogy az "otthoni feladatokat" más esetekben összezsápták, elnagyolták, lemásolták, "elfelejtették", nem szívesen végezték "szabadidejükből" hallgatóink.

Ezen túl építettünk még az első órák motíváló hatására, amikor is a hallgatók együttműködési szándéka feltételezhetően nagyobb mértékű a szokásosnál, hisz jobban meg akarnak felelni az elvárásoknak, másrészt pedig úgy véltük, feltétlen szimpatikusabb számukra egy ilyen feladat, mint a szűk értelemben vett tananyag. Nem beszélve arról a tényről, hogy a minta-létszámot tekintve - az első alkalomkor szinte mindig teljes, hisz nincs még /óvodai hospitálás/ és rendszerint hiányzás sem.

Számoltunk azzal a lehetőséggel is, hogy lesznek olyan hallgatóink, akik éppen az új környezet miatt szerényebben, vagy éppen bátrabban jellemzik majd önmagukat a reálisnál.

Tudjuk, hogy az önjellemezésben leírtak tartalma részben attól függ, hogy a fiatal öndefiniálása, önismereti tudatossága milyen szintű, másrészt pedig az adott vizsgálati helyzetben való együttműködési szándékától. Ez utóbbival kapcsolatban az a tapasztalatunk, hogy a hallgatók nagy többsége szívesen vállalta ezt a feladatot, sokan hangot is adva ennek. Pl. "de jó, hogy ilyet is kell itt csi-

nálni, legalább megoszthatom valakivel belső feszültségemet." /19/ A zárójelbe tett szám az ön-jellemzés sorszámát jelöli.

"Nem is gondoltam, hogy egy főiskolán ezt is megkérdezik tőlünk, azt hittem, - mert azt mondták - hogy itt sokkal szigorúbbak a tanárok, de kiderül, hogy közvetlenebbek." /58/

"Sokat gondolkodtam rajta a nyáron, hogy milyen is vagyok, s most örömet szerzett vele a Tanárnő, hogy leírhatom." /193/

Az írásos feladattal szemben egyetlen esetben sem mutatkozott ellenállás.

Mint ahogy bennünket az előforduló értékek izgattak elsősorban, ezért az ön-jellemzéseket tartalomelemzéssel - sajátos módon - dolgoztuk fel.

Kigyűjtöttük a pozitív és negatív értékeket e munkákból és ugyanúgy, mint a középiskolai jellemzéseknél gyakoriságuk szerint rangsoroltuk azokat. Itt is tapasztaltuk, hogy a hallgatók által használt terminológiák nem egységesek, érződik hogy azok különböző egyénektől származnak. Nem is változtattuk meg ezeket, pusztán a szinonim fogalmakat próbáltuk egy csoportba sorolni.

Mint tudjuk, a tartalomelemzés szerint bármilyen közlés jellemzi az azt kibocsátó embert, reprezen-

tálja annak belső állapotát. Bármit mond, ír önmagáról, benne személyisége orientáltsága, aspirációi, tulajdonságai lelhetők fel. /Mohás L. 1978/

Azt is lényegesnek tartjuk megemlíteni, hogy az önjellemzéseket ugyanakkor nem azonosíthatjuk teljes mértékben a fiatal önismeretével, annak csupán egy meghatározott elemeként foghatjuk fel. Bár lezárt fejlődéstanilag a serdülőkor, érettségükről bizonyítványt kaptak fiataljaink, többen még mindig önmagukat keresik, reális önértékelésüket kutatják.

Néhányan ezt meg is fogalmazták: "Talány vagyok, mind a magam, mind a mások számára." /20/

"Olyan vagyok mint mások, összetett, ellentétekkel vivódó, érző emberi lény". /47/

"Embertársaimhoz hasonlóan én is kutató-kereső humánus ember vagyok". /117./

"Megpróbáltam reálisan látni magam a világban, azt hiszem ebből tükröződnek a negatív és pozitív tulajdonságaim is. Lehet, hogy némely helyen túl jól, illetve túl rosszul ítélkeztem magamról. Ebből következik az, hogy bizony sokszor még saját magát sem tudja az ember objektíve jellemezni." /175/

"Nem tudom mikor leszek már kialakult egyéniség, egyelőre tele vagyok ellentmondásokkal, bizonytalansággal állandóan. Lehet, hogy így öregszem meg?" /181/

Az önjellemzésekben előforduló pozitív értékek
gyakoriság szerint az első vizsgálat során /n=195/

- barátkozó, kapcsolatteremtése könnyű	141
- ember- és gyerekszerető	139
- segítőkész	131
- vidám, jókedvű	120
- alkalmazkodó	107
- igazságszerető	107
- sokoldalú érdeklődéssel bíró	105
- ragaszkodó	105
- őszinte, nyílt	105
- érzelmei mélyek, tartósak	101
- tisztelettudó, udvarias	99
- mozgékony	99
- őszinteséget szerető	99
- optimista	99
- szülőtisztelő	99
- kiegyensúlyozott	93
- türelmes, nyugodt	89
- igényes	89
- kitartó, szívós	89
- ambiciózus	89
- barátságos, kedves	87
- ötletes	83
- rendszerető	83
- jószívű	79

- közvetlen	78
- rugalmas	78
- közösségszerető	78
- alapos, lelkiismeretes	74
- emberekben bizó	74
- munkaszerető	73
- becsületes	73
- komoly gondolkodású	77
- feladatot szívesen vállaló	73
- lelkes	59
- szentimentális	53
- aktív	52
- nem haragtartó	47
- fiatalok társaságát kedvelő	31
- önkritikus	29
- pontos	26
- fegyelemszerető	25
- kritikus	21
- szeret a központban lenni	13
- kezdeményező	11
- gyakorlati érzékkel bíró	7
- élénk fantáziával rendelkezik	6
- humánus	5
- jó szervező	4

Különösen szereti:

- az irodalmat	89	} ezek voltak a felvételi tárgyak
- történelmet	74	

- nyelveket	43
- sportot	41
- zenét	37
- táncot	33
- kirándulást	31
- népművészetet	19
- kézimunkát	15
- filmet	13
- társaságot	8
- virágokat	7
- beszélgetést	5
- sakkozást	2

Ha a pozitív értékek rangsorát áttekintjük, láthatjuk, hogy sok, a pedagóguspálya szempontjából releváns értéket preferáltak hallgatóink, de sokat nem is említenek. Tulajdonképpen ez nem is róható fel nekik, hiszen a legelső órán készültek az önjellemzések, amikor még nem sok szó esett a jövő hivatásukkal kapcsolatos elvárásokról. Mindenképpen megnyugtató, hogy a rangsor első helyein olyan értékek állnak, mint:

- barátkozó, kapcsolatteremtése könnyű
- ember- és gyerekszerető
- segítőkész
- vidám, jókedvű stb.

Ezek ugyanis a szociabilitás fokmérői, melyek elengedhetetlenek az emberi kapcsolatokra épülő pályákon.

Fellelhetők az óvónői hivatással való azonosulás jegyei az olyan értékekben, mint érzelmi gazdagság, őszinteség, optimizmus, vidámság, kiegyensúlyozottság, barátságosság, segítőkészség stb.

További lényeges értékek preferálódtak a pálya szempontjából, így a: - sokoldalú érdeklődéssel bíró, - igazságszerető, kitartó, ambiciózus, ötletes, igényes, stb. Viszonylag kevés értéket találtunk pl. közvetlenül a pályával kapcsolatos szervező-képességre vonatkozóan, ami teljességgel érthető, hisz a képzés feladata, hogy kiaknázza az olyan fontos értékeket, mint pl. jó tervező, célratörő, rugalmas, határozott, bátor, vezetőtipus, jó munkabírási, fegyelmezett stb.

Valószínűnek tartottuk, hogy a képzés hatására az elméleti és gyakorlati ismeretek gyarapodásával mind több általános és speciális személyiségjegyet, pszichés jellemzőt, értéket fedeznek fel hallgatóink önmagukban, ezért a képzési folyamat végén megismételtük az önjellemzés íratást egyetlen szemináriumi csoporttal /n = 23/. Feltételeztük, hogy hallgatóink figyelmének előterébe még gazdagabb gondolati tartalmak kerültek a képzés hatására.

A második önjellemzés készítés pozitív értékeinek
gyakorisági sora /n = 23/.

- gyerekszerető	12
- jó közösségi ember	11
- kitartó	11
- könnyen oldódik	10
- vidám	10
- segítőkész	10
- lelkiismeretes	9
- természetbarát	8
- könnyen barátkozik, szociábilis	8
- önévelésre igényt tart	8
- kiegyensúlyozott	7
- erős akarattal rendelkező	7
- materialista világnézetű	7
- fogékony a szép iránt	7
- nem haragtartó	7
- emberszerető	7
- munkaszerető	7
- szereti a kézimunkát	7
- szeret olvasni	7
- fejlett hivatástudattal rendelkezik	6
- elképzeléseit megvalósító	6
- pontos	6
- szereti az irodalmat	6
- mozgékony	5
- önkritikus	5

- türelmes	5
- empátiával rendelkező	5
- nem sértődékeny	5
- szereti a zenét	5
- lelkiismeretes	5
- van önbizalma	5
- színes érzelmi életü	4
- szeret vitatkozni	4
- játékos	4
- őszinte	4
- romantikus	4
- fejlett az igazságérzete	4
- fejlett önismerettel rendelkezik	3
- érdeklődő	3
- jó memóriája van	3
- művészet iránt érdeklődő	3
- igényes	3
- önérzetes	3
- kedves	3
- határozott	3
- nyitott	2
- szeret verset írni	2
- megbecsülik	2
- alkalmazkodó	2
- önálló	2
- kifinomult	1
- szeret újítani	1
- lényeglátó	1

Ha áttekintjük a gyakorisági sort, még a kis elemszámú mintánk is bizonyítja, hogy árnyaltabbak lettek az értékek, pályaspecifikusabbak és újabb releváns tulajdonságok kaptak helyet a sorban /önnevelésre igényt tartó, materialista világnézetű, fejlett hivatástudattal rendelkező, önismerettel rendelkező stb./

Éppen, az alacsony elemszám miatt messzemenő következtetés levonása kockázatos lenne, de örvendetes, hogy a nagyfokú gyerekszeretet továbbra is preferált maradt, sőt helyzete erősödött. A szociabilitás fokmérői újólág kiemelkednek, egyedül uralják a gyakorisági sor élmezőnyét. /gyerekszerető, jó közösségi ember, könnyen oldódik, vidám, segítőkész, könnyen barátkozik stb./

Az önjellemezésekben található negatív értékek
abszolút sora az első vizsgálat során /n=195/

- kisebbségi érzéssel küzdő, kishitű	139
- gátlásos	135
- tartózkodó	125
- lobbanékony természetű	124
- zárkózott, félénk, szorongó, visszahúzó, bátortalan	93
- meggondolatlan	81
- ideges, drukkos, izgulós, kapkodó	81
- nem kitartó, nem szorgalmas	75
- könnyen síró	74
- nagyon sértődékeny, durcás	74
- nagyon félős,	73
- cinikus	70
- őszintétlen	69
- határozatlan, bizonytalan, befolyásolható	69
- hangulatember	69
- egoista	67
- lusta	66
- makacs, dacos, akaratos, csökönyös, önfejű	65
- haragtartó	63
- rendszertelen	61
- rossz időbeosztású	61
- nem eléggé megfontolt	59

- lekezelő modorú, túlzottan magabiztos	53
- bosszúvágyó	51
- flegmatikus, közönyös,	50
- unatkozó	43
- bizalmatlan	41
- piszkálódó	39
- kritikát nehezen viselő	39
- nehezen beilleszkedő	39
- pesszimista	34
- abszolút befeléforduló	34
- irreális elképzelésű	34
- önállótlan	33
- egyoldalú	33
- érzéseinek uralkodni nem tudó	33
- kevés tudásanyaggal rendelkező	31
- lezser	28
- nincs felelősségtudata	27
- szeleburdi	27
- túlzottan kíváncsi	27
- kiszámíthatatlan, szélsőséges, végleteket szerető	25
- feltünnivágyó	25
- kapkodó, szertelen	24
- érzékeny idegrendszerű	22
- állandóan szomorkodó	21
- unalmas	21
- nagyon naiv	21

- kevés szókinccsel rőndelkező	21
- csak a magányt szerető	21
- előítélet alapján döntő	21
- utálatos	20
- érzelmei nem stabilak	20
- indulatos	20
- szétszórt figyelmű	20
- pontatlan	20
- baráti kapcsolatban nem kezdeményező	19
- tüskés természetű	14
- levert, tétovázó	13
- nyugtalan	13
- türelmetlen	11
- figyelemmegosztása rossz	8
- viszolyog önállóan beszélni	7
- nyafogós	6
- neurotikus	5
- nem takarékos	5
- nem szereti a pontosságot, precizséget	3
- hisztis	2

A negatív értékek abszolút sorát követve az tünik ki, hogy sok információt szolgáltattak hallgatóink gyengeségeikről, hibáikról is. Feltételezzük, hogy minden közvetlen környezetük /család, iskola, baráti kör/ negatív beállítottságának eddigi eredménye.

Tehát énképükről adott önjellemzéseikben bizonyos negációs tendencia is fellelhető még akkor is, ha adott esetben nagyon talpraesettnek, önállóan ítéljük őket, de a látszat mögött bizonytalanság, gyengeség lappang.

Minden bizonnyal az is oka volt a negatív értékek hosszú sorának, hogy hallgatóink új környezetbe kerültek, más városba, más iskolatípusba. Többségük először szakadt el a családtól hosszabb időre és ez a tény kicsit pesszimistábbá, önkritikusabbá tette őket. Nem lehet véletlen, hogy olyan negatív értékek preferálódtak mint a

- kisebbségi érzéssel küzdő, kishitű
- gátlásos
- tartózkodó
- lobbanékony természetű
- zárkózott, félénk
- meggoándolatlan
- ideges, drukkos
- nem kitartó
- könnyen siró
- nagyon sértődékeny stb.

Természetesnek tartjuk, hogy ezek foglalkoztatták őket leginkább az első napokban, hisz szociális státuszuk megváltozott, különösen a kollégiumba való beilleszkedési, alkalmazkodási nehézségek miatt.

A második alkalommal készült önjellemzésekben
előfordult negatív értékek abszolút sora /n=23/

- nehezen oldódik	8
- nagyon érzékeny	8
- a kudarcot nehezen viseli	7
- zárkózott	7
- határozatlan	7
- önbizalma változó	5
- néha magányos	5
- nem kitartó	4
- gyenge akaratú	4
- túl csendes	4
- türelmetlen	3
- szélsőséges	3
- figyelme szétszórt	3
- nincs önbizalma	3
- önállótlan	2
- hangulatember	2
- szalmazsláng típusú	2
- erőszakos	1
- ideges	1

Érdekes, hogy a második alkalommal készült önjellemzésekben lényegesen kevesebb negatív értéket találtunk. A jelek szerint hallgatóink önbizalma erősödött, realisabban ítélték meg magukat

közvetlenül a kétéves tanulmányi idő befejezése előtt, mint tanulmányuk kezdetén. Megszokták az akkor még új környezetet és jobban magukra találtak. Bár ezúttal is javarészt a kommunikatív képességgel kapcsolatos negatív értékek preferálódtak. Ha ezek arányát összevetjük a pozitív értékek arányával, kedvezőbb a kép. Ugy véljük, hogy hallgatónk többsége leküzdötte kisebbségi érzését éppen azáltal, hogy az intézet elvárásait, követeléseit teljesíteni tudta, s az önmagukról kialakított énképük realisabb, hitelesebb lett.

Ha elfogadjuk Mohás L. /1978/ e tárgyban gimnazistákkal végzett vizsgálati eredményeit, miszerint: "ha a fiataloktól önmagukról alkotott képük megismerése érdekében adatokat kérünk, ezek az elbizonytalanodásra utaló pszichikus jellemzőkről fognak beszámolni: A fiatalok önmagukról bizonyos negációs beállítottsággal írnak: hibáikat, gyengeségeiket bővebben sorolják fel, mint ezek ellenkezőjét" - akkor az általunk átvizsgált 195 önjellemzésből a következőket szűrhetjük le, - mivel:

- a pozitív és negatív értékek kb. azonos mértékben fordultak elő, ez arra enged következtetni, hogy általában ifjúkor elejére /19-20 év/ kerül egyensúlyba a személyiségnek önmagáról vallott pozitív és negatív megnyilvánulása.

- Hallgatóink többsége /79 %/ önértékelésében értékeire, kompetenciájára építve keresi, illetve véli felfedezni helyét a világban, egyre reálisabban mérlegelve a negatív énkifejezést is.
- 12 % azt írta, hogy még így sosem kellett valania magáról, épp ezért nagyon nehéz volt összeszedni gondolatait. Feltételezzük, hogy nem minden középiskolában írtak osztályfőnöki órán önjellemzést, továbbá, hogy ezek a hallgatók személyes kapcsolataikban sem "gyakorolták" az önvallomást, magatartásuk, viselkedésük, személyiségük társas elemzését.
- A minta 9 %-a összetévesztette az önjellemzést az önéletrajzzal, többen címnek is az utóbbit jelölték. Ez részint gyakorlatlanságból fakad, másrészt pedig az önismeret meglehetősen szegényes, hiányos voltából, mely miatt anyagukat érdembelileg használni nem tudtuk.

Ezek az észrevételek is megerősítettek bennünket abban, a régi pedagógiai igazságban, hogy a neveltség értékelését mindig össze kell kötnünk a hallgatók önértékelésével.

Az önjellemzéssel történő diagnosztizáló értékelés

elsősorban hallgatóink önismeretét gyarapítja, ami szempontunkból pedig az ő megismerésüket szolgálja. Feltárja az azonos felvételi pontszámok mögött rejlő valóságos tartalmi különbségeket, rámutathat arra, hogy pl. egy alacsonyabb pontszámmal bekerült hallgató tudása valóban hiányos, de a hallgató értelmes, logikus gondolkodású.

Ugyanakkor egy magas pontszámot produkáló növendék lezserségére is fény derülhet. Természetesen ilyen esetekben további vizsgálódásra van szükség az okok kiderítésére.

Megmutatja azokat a feladatokat, amelyeket a két éves képzés alatt el kell végeznünk ahhoz, hogy hallgatóink jó óvodapedagógusokká váljanak.

III.

3. Az értékrendszer, értékorientáció vizsgálata mondásválasztással

Az értékrendszer kialakulása és megszilárdulása bonyolult folyamat. A személyiség alapvetően a tevékenységek révén fejlődik, az egyén komplex tevékenységrendszerek alapján sajátítja el az ismereteket, a cselekvésformákat, az érzelmi kapcsolatokat. Tehát szubjektiválja a társadalmi tapasztalatokat, bennük a szociális kapcsolatokat is.

Ezekből épül ki fokozatosan a személyiség értékrendszere és ennek előfeltételeként jelentkeznek az értékorientációk, amelyek az egyén személyes értékelő viszonyát fejezik ki környezetének tárgyaihoz, személyeihez. Az értékorientációk révén szabályozódik a viselkedés, mely meghatározott társadalmi körülmények között lezajló, tudatosult cselekvés. Ehhez természetesen az szükséges, hogy a fiatalok értékmintákkal ismerkedjenek meg.

A szabad értékválasztásig, majd az annak megfelelő tevékenységig a személyiség hosszú utat tesz meg. Szerepet játszik ebben a veleszületett adottságok rendszere, /egészség, harmonikus működés, testi erő/ de a szokás- és a kényszertevékenységek rendszere is, melyek főleg a követelésre épülnek. A különböző tev-

kenységekkel és a bennük rejlő értékekkel való azonosulás már eközben is folyik. Az egyén megismeri a különböző viselkedési, magatartási módok jelentőségét, értelmét és egyre pozitívabb érzelmi társításai alakulnak ki velük kapcsolatban /pozitív intellektuális, világnézeti, morális, esztétikai érzelmek/. Ezt követi a belsővé válás, az interiorizáció a belső szükségletek kialakulása, s ilyen módon születik meg az értékorientáció. Ez a fejlődés során lehet a szükségesség belátása, majd az érdekek tisztázása, később tudatos értékválasztás, majd a sajátos értékhierarchia kialakulása. E folyamatban alakulnak ki az egyén egyre fejlettebb ítéletei, következtetései, meggyőződései, majd a mind magasabbrendű értékek választása, elsajátítása, végül a mindennapi viselkedést, magatartást szabályozó értékrendszer.

Az érték fogalma

Az érték-kategória a személyiséglélektannak egyik igen fontos komponense.

A filozófiai érték fogalmától meg kell különböztetnünk a pszichológiai érték fogalmát.

Egyes szerzők, /Lotze 1887, Gáspárné 1978/ visszavezetik a pszichológiai érték fogalmát az indoeurópai nyelvekben használatos szó tövére, a szanszkrit "vala" szóra, ami erőt jelent. Ezek szerint az érték erőt jelent, mely vonzást gyakorol a személyiségre.

A pszichológiai érték a filozófiai értékhez hasonlóan társadalmi eredetű viszonyfogalom. Relatív kategória, ennek ellenére más relatív fogalmakkal szemben mint pl. motívum, cél stb. vannak állandónak tekinthető viszonylag abszolút jegyei.

Pszichológiai szempontból az érték viszonyfogalom jellege és érzelmi töltöttsége azt mutatja, hogy érték mindaz, ami az érzelmeket mozgásítja és a személyiséget állásfogalálásra készíteti. Ez utóbbi jegyet különösen hangsúlyoznunk kell, mert ez különbözteti meg az érzelmektől. Még az ún. "magasabbrendű" /erkölcsi, esztétikai, intellektuális/ érzelme sem tartalmazza feltétlenül az állásfogalálást és a cselekvésre késztetést. Mindezekkel szemben a pszichológiai érték mindaz az eszmei vagy tárgyi valóság, ami a személyiség érdeklődésének, vágyainak, félelmeinek, törekvéseinek a homlokterébe került, és amely beállítódásában és tevékenységében állásfogalálásra készíteti. Tehát érték az is, ami az erkölcsi személyiséget felháborítja, sérti, vagy undorítja, csak ez negatív érték. /Gáspárné 1978/. Szemben Gáspárné régebbi álláspontjával az előnyben részesítés - preferencia - mind negatív, mind pozitív előjellű lehet, tehát pl. az is "érték", amit mindenképpen el akarunk kerülni, csupán az negatív érték.

A filozófiai érték fogalmának néhány jegye már közel áll a pszichológiai érték fogalmához. Így Márkus /1966/ szerint érték mindaz, "ami bármely szférában a minden-

kori jelen állapothoz képest gazdagítja a lényegkomponenseket".

A pszichológiai érték a vizsgálatok szerint erőteljesebben érzelmi színezetű, minden értékélménynek sajátos emocionális állapotot kölcsönöz. Szoros kapcsolatban áll a személyiség motivációs és célrendszerével. A pszichológiai érték állandóbb, mint más pszichológiai kategóriák.

Fontos kérdés az értékek osztályozása. Filozófiai és pedagógiai szerzők így Weszely /1927/ az értékeket abszolút és relatív, természeti és kultúrértékek, objektív és szubjektív értékek, reális és ideális értékek osztályaira bontja. Szempontunkból figyelemre méltó a reális és ideális csoportokra való osztás. A reális érték Weszely szerint a szükséges, a hasznos és az élvezetes, ezek egy része biológiai, más részük társadalmi eredetű.

Ideális értékek az igaz, a jó és a szép, amelyek szorosan az abszolútummal függnek össze.

Pszichológusok, így Rubinstein /1962/ és Donáth /1964/ megkülönböztetnek objektív értékeket, amelyeket a társadalom egésze értéknek ismer el. Szubjektív értéknek viszont az egyes ember sajátos élményvilágának megfelelő értékek tekinthetők.

Lényeges ismernünk az értékeknek a személyiség fejlődésében betöltött funkcióját is. A hibás értékrendszer éppúgy visszatarthatja a személyiség fejlődését, ill.

hibás irányba terelheti, mint ahogy az objektive és szubjektive helyes értékrendszer hozzájárulhat a személyiség gazdagodásához és integrálódásához. Az értékrendszer részt vesz a motivumok felerősítésében, vagy gátlásában, a személyiség céljainak kialakításában és megszilárdításában.

A pszichológiai értékrendszert újszerű szempontok szerint osztotta két nagy csoportra Margenau alapján /1955/ Gáspárné /1978/.

Az értékeknek funkciójuk szerint két típusát különböztette meg:

1. tényleges vagy faktikus értékek
2. szabályozó vagy regulatív értékek.

A tényleges, faktikus értékek vesznek részt a személyiség tartalmi gazdagodásában, míg a regulatív értékek a személyiség integrálódását segítik elő. A kétféle érték aránya jellemző a személyiségre.

Az értékrendszer vizsgálata nem lehetséges teljesen egzakt laboratóriumi módszerekkel, minthogy az értékek a társadalmi tudat termékei. Az értékeket a tudatból minthogy "elő kell hívunk", ezért az értékrendszer vizsgálatára evokatív módszerek lehetnek alkalmasak. Az evokatív módszer mintegy felhívja a személyiséget állásfoglalásra. Az evokatív módszerekben belül is megkülönböztethetjük az ún. "binomialis" kérdőívekkel készült eljárásokat, ahol csupán kétféle választási

lehetőség van. Ilyen pl. az MMPI kérdőív. A többtagú választási lehetőségek előre megfogalmazott válaszok közötti választást tesznek lehetővé. Ilyenek pl. a teljesítménytesztek.

Az értékrendszer vizsgálatára nem eléggé differenciáltak a direkt kérdőíves módszerek. A társadalmi fejlődésnek spontán vagy művészi termékei viszont kifejezik az értéktudat alakulását.

Ilyen spontán termékek a szállóigék, a közmondások, művészi termékek a közismert idézetek.

A választott közmondások, szállóigék és idézetek a személyiség szélesebb dimenzióit mozgatják meg, mint az eleve racionális és matematikai szempont szerint szerkesztett kérdőívek. Ugyanakkor ezeknek az érték-választásoknak a kategorizálása és matematikai kiértékelése bonyolultabb feladat.

Az értékrendszer vizsgálatára sajátos módszert dolgozott ki Gáspárné Dr. Zauner Éva, /1965/ a mondásválasztás jellegzetesen pedagógiai-pszichológiai módszerét, melynek speciális teljesítménye a személyiség értékrendszerének felállítása, rendezése és megfelelő eszmények alá rendelése. E módszer segítségével elsősorban a személyiség céljait, a bennük rejlő értékeket és ezen keresztül a személyiség erkölcsi arculatát lehet kidomborítani, hisz evokatív jellegénél fogva nyelvi anyagból szimpátiaválasztásokat kíván meg, va-

lamint verbális úton a választások értelmezését.

Éppen azért, mert a mondásválasztás lehetővé teszi, hogy a személyiséget magát eligazítsuk különféle vágyai, törekvései, céljai és eszményei között és ezáltal elősegítsük értékrendszerének és egész személyiségének az integrálódását, szükségesnek véltük ezen módszer alkalmazását hallgatóinknál is.

Célunk pedagógiai-pszichológiai volt, tehát nem csupán adatokat akartunk kapni a hallgatók pszichológiai "status quo"-járól, hanem belső élményvilágukat is közelebbről meg akartuk ismerni és egyúttal nevelésüket is elősegíteni. Ezért döntöttünk az egzaktabb, pontosabban értékelhető módszerekkel szemben a személyiség fejlődésének dinamikáját és értékorientációjának kibontakozását tükröző, bár nehezebben értékelhető mondásválasztás módszer mellett. Döntésünket befolyásolta az a tény is, hogy fenti módszer kidolgozásának céljai és körülményei jelentős mértékben megegyeztek a mi vizsgálatunk céljaival és körülményeivel.

A vizsgálat körülményei

Az önjellemezés-készítéshez hasonlóan ezt a feladatot is szemináriumi foglalkozások keretében oldottuk meg első ízben 1979. októberében /ekkor $n=195$ / majd másodszor 1981. áprilisában / $n=134$ /. Sajnos árnyalja a mintát, hogy a második vizsgálatban 61 fővel kevesebben vettek részt, de az intézet jellegéből adódik, hogy

különösen a II. félév végén nagyfokú kiválás van. Elsősorban a helyenként még mindig jelentős óvónóhiány - tehát társadalmi szükségszerűség - az oka a levelező tagozatra való tömeges átlépésnek. Emellett természetesen szociális körülmények is indokolták a tagozatmódosítást. Pl. Vannak hallgatók, akiknél a család /férjhezmenés, szülők anyagi helyzetének könnyítése/ mint érték elsődleges, másoknál az életértékek a motiválók /tehát az életpálya mielőbbi realizálódása/.

Mint tudjuk a felvételizők különféle életelözménnyel léptek a intézetbe. A vizsgálatkor az egész populációt befogtuk, nem lehetett diszkriminálni.

/Érdemes lenne figyelemmel kísérni a levelező tagozatra átlépett hallgatóink értékorientációját is, ez akár külön vizsgálati téma lehetne/.

A személyiségvizsgálat során a 120 monrásból álló sorozatból mindenki egyénileg választott tíz tetszőt és tíz nem tetszőt, mely választás az értelmi típus és jellemzőség /társadalmilag pozitív, vagy negatív irányulás/ megállapítását tette lehetővé. Jellemzőnek és fontosnak éreztük azt a hangsúlyeltolódást, ami a két vizsgálati időpontban jelentkezett. A végső értékelésnél kitűnt a hallgatók életfelfogása, értékrendje, pályára vonatkozó elképzelése, műveltsége, közösségi helyzete.

A mondásválasztás felépítése

Az első három tartalmi kategória, /A,B,C/ a személyiség érzelmi életével legszorosabb vonatkozásban álló interperszonális kapcsolatokkal foglalkozik. A születési család, /szociológiailag "első családnak" is nevezik/ a másik nemhez való viszony /szociológiailag "második család"/ Allport /1979/ és a magas hőfokú barátság viszonylatai tartoznak ebbe a csoportba.

A második hármas kör a társadalmi valóság tudati tükrözését jelzi, a nagy közösséghez való viszony /D/, a munka /E/ és a tudomány, tudás, tanulás vonatkozásaiban /F/ jelentkező értékállásfoglamásokat hívja.

A harmadik csoport a társadalmi erkölcsnek két fontos arculatát vizsgálja, így a becsületesség, őszinteség /G/ és az önbizalom, önértékelés /H/ körét.

Végül pedig az utolsó két kategória az átfogóbb életértékekre vonatkozó közmondásokat tartalmazza /I, K/ Minthogy a mondásválasztás módszerében 120 lehetőségből csupán hármat kell a vizsgálati személynek választania, lehetősége van arra, hogy egyes kategóriákból többet, másokból pedig kevesebbet, vagy esetleg egyet se válasszon.

3. 1. A mondásválasztás eredményeinek feldolgozása az első vizsgálat alkalmával

Az első választásnál az abszolút számok szerinti sorrend /összesen/ a következő:

1. G = \pm 381
2. C = \pm 323
3. E = \pm 316
4. B = \pm 305
5. A = \pm 292
6. D = \pm 246
7. I = \pm 245
8. K = \pm 232
9. H = \pm 188
10. F = \pm 152 /ld. 1. sz. diagram/

A pozitív /tetszőnek választott/ mondasok abszolút sorrendje így alakult:

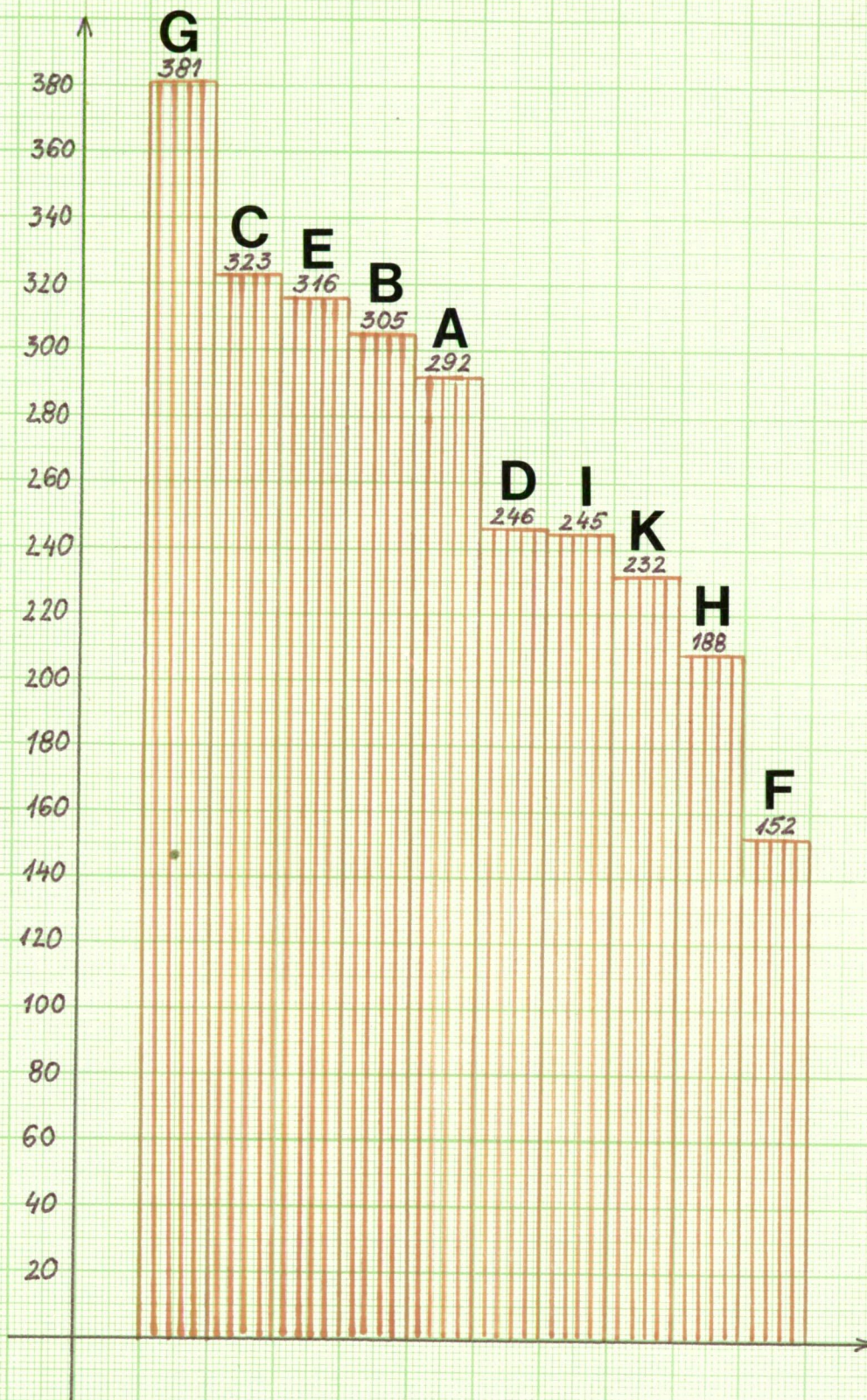
1. C = 237
2. E = 184
3. G = 154
4. A = 132
5. D = 121
6. B = 119
7. I = 111
8. F = 106
9. K = 89
10. H = 87 /ld. 2.sz. diagram/

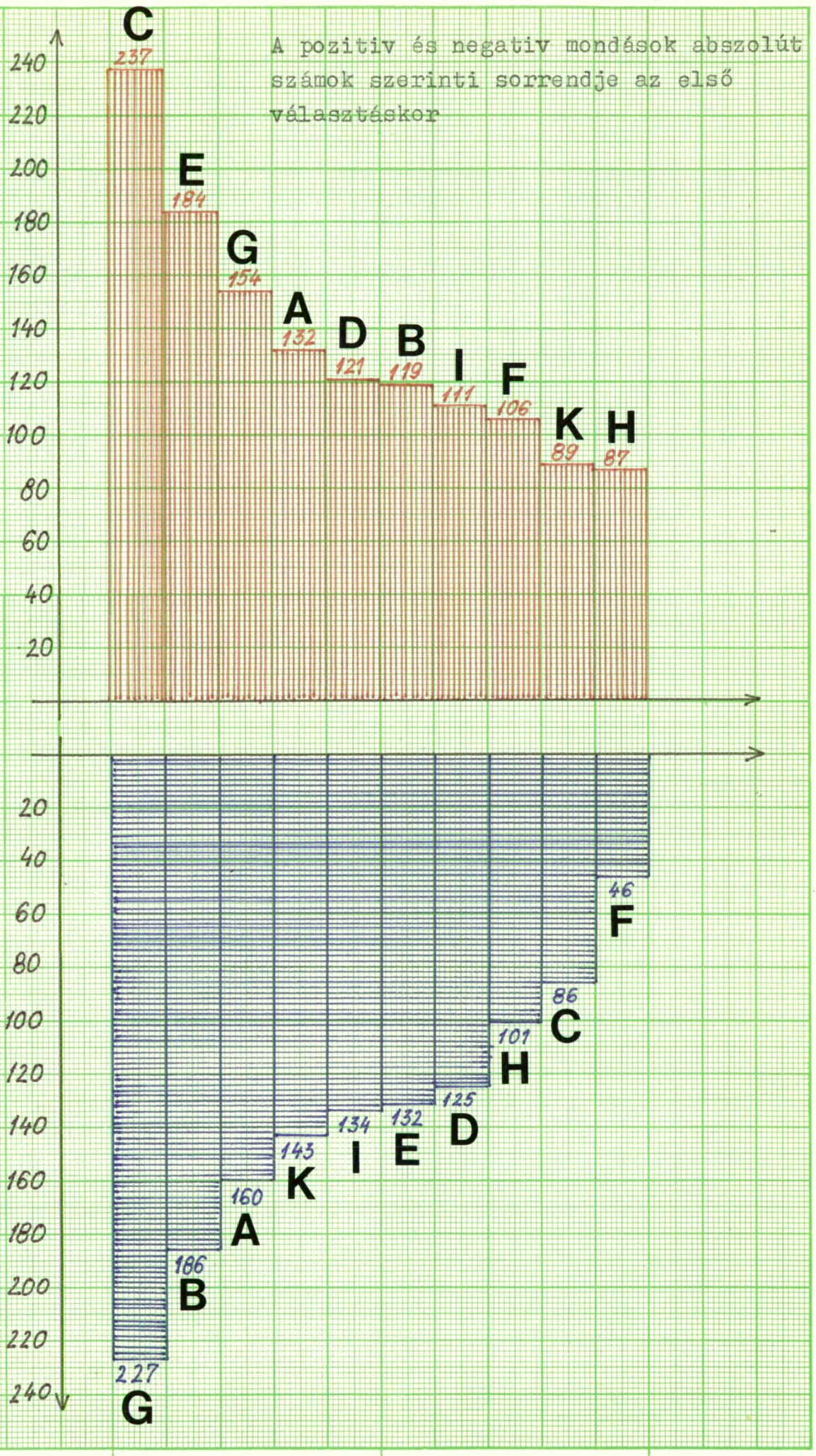
Végül a negatív /elutasított/ mondások abszolút sorrendje:

1. G = 227
2. B = 186
3. A = 160
4. K = 143
5. I = 134
6. E = 132
7. D = 125
8. H = 101
9. C = 86
10. F = 46 /ld. 2. sz. diagram/

Az első választás abszolút számok szerinti sorrendje

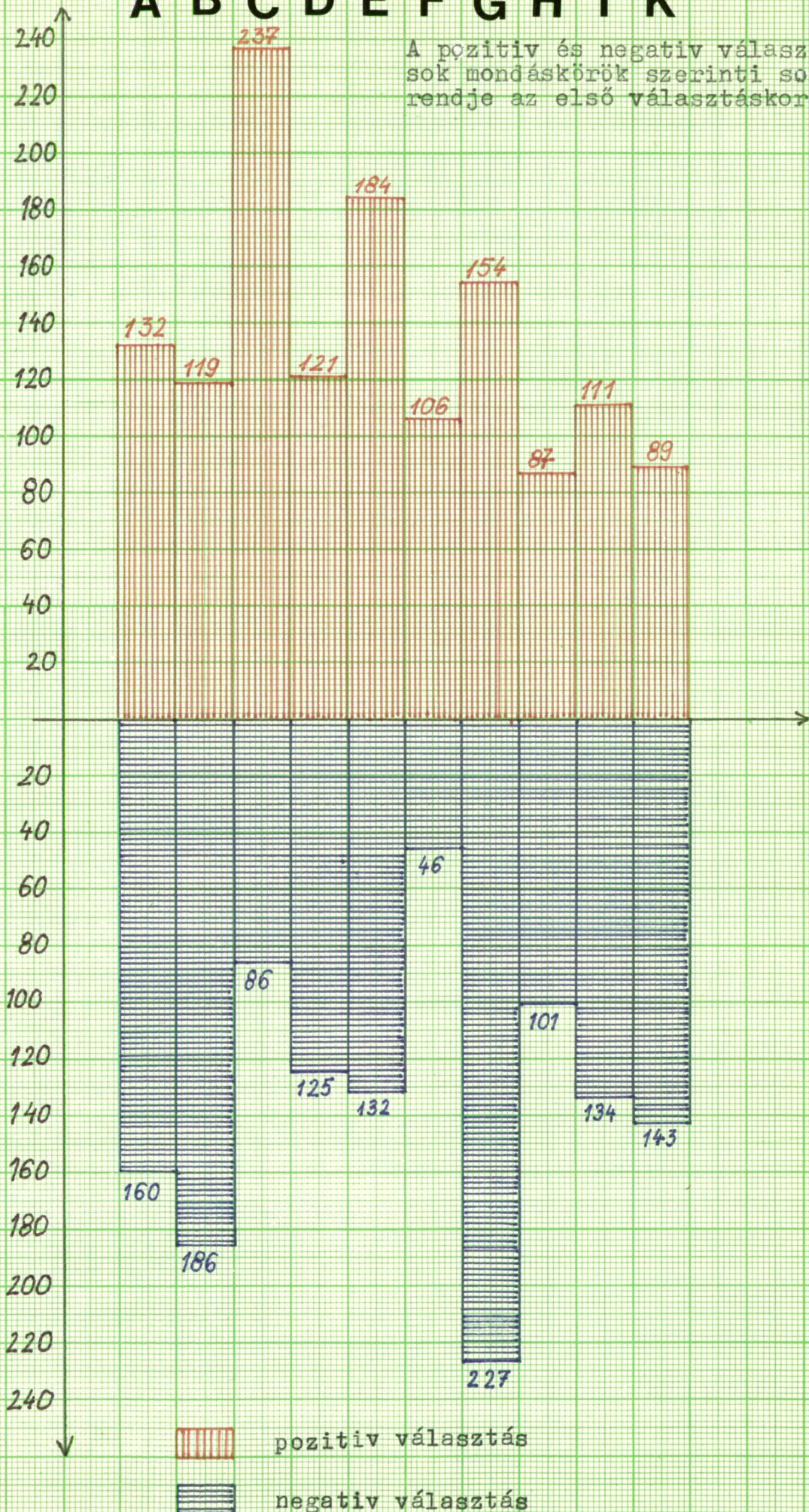
/ ± /





A B C D E F G H I K

A pozitív és negatív választások mondáskörök szerinti sorrendje az első választáskor



A választások összességét tekintve, sőt a negatív választásokban is /ld. 1. számú illetve 2. számú diagram/ első helyen áll a becsület, az erkölcsi igényesség értékelése /G/. Ebből is a leggyakrabban tetszőnek választott mondás a "Követelek tőled, mert tisztellek" tehát a híres Makarenko - jelmondat. Ezt természetesnek és megnyugtatónak éreztük, hiszen pedagógusjelöltekről van szó, akik a jövő generációját nevelik majd és akiknél nem mindegy, hogy milyen erkölcsi igényességgel lépnek fel a 3-6 éves gyerekekkel szemben. Így indokolt egy óvónő-jelölt: "Az ember minél többre becsül valakit, annál többet vár el tőle" /28/.

Egy másik indoklás: "Minden nevelő célja, hogy neveltjéből minél fejlettebb, jobb tudású ember váljék, s ezáltal az életre jobban felkészüljön. Minden emberből ki kell hozni mindazt, amire maximálisan képes." /31/ Ez az értékítélet egyben hitvallást is tartalmaz, egy jövőendő óvónő hitvallását.

Az indoklások megfogalmazása sokszor tankönyv-izű. Feltehetően az elvárásoknak akartak megfelelni a választók, az is lehetséges, azonban, hogy személyes meggyőződésüket még nem tudták, vagy nem merték egyéni módon kifejteni.

A pozitív és negatív választásokat összevetve / + 154 és - 227 = - 73/ /ld. 3. számú diagram/ ambivalenciát tapasztaltunk. A "Mondd meg az igazat és betörök a fejed" mondás elég preferált e korosztálynál.

Elkeseredetten ír az egyik kísérleti személy eddigi tapasztalatairól: "Felesleges olyan embereknek megmondani az igazat, akiktől függhetünk, mert sokan nem bírják elviselni az igazságot és bosszút állnak"./79/ Ugyanezen hallgató tétshöznek nyilvánítja a "Vesszen az élet, ha a becsület marad" mondást. Jól érződik a feszültség, a kiforratlanság ebből a választásból, az elmélet és a gyakorlat harca.

Elgondolkodtató dolog, hogy e mondást választók 8 %-a vélekedik úgy, hogy "inkább ne", "felesleges", "nem szabad", "mi értelme", "hülyeség" stb. megmondani az igazat, mert az rendszerint retorzióval jár.

Ezekkel a hallgatókkal folytatott egyéni beszélgetésünk során fény derült arra, hogy egyiküknél pl. középiskolában előfordult a jegylerontás azért, mert az osztály véleményét ő tolmácsolta az osztályfőnöknek, aki semmiképpen nem akarta elismerni tanulói igazát.

Másikuk azzal érvelt, hogy a tanár "elvesztette" az ő beadott dolgozatát, mivel ő merte csak megmondani, hogy elavult nézetei vannak a tanár úrnak, amivel nem fog boldogulni a mai fiataloknál . . .

Megint más hallgatónkat "lázító"-nak bélyegezték, mert a társadalmi munka negatív tapasztalatait - társai kérésére - kifejtette a Tsz-elnöknek.

A többiek nem személyes, hanem jobbára közvetlen környezetük által megélt gondokra, tapasztalatokra hivatkozva látták jobbnak az igazság elhallgatását.

Szerencsére a hallgatók nagy többsége nem tetszőnek választotta a fenti mondást. Indoklásukat röviden, tömören úgy lehet kifejezni, hogy mindig, mindenkinek mindent meg lehet és meg is kell mondani, de fontos a megfelelő hangnem.

A másik két mondás, melynél erős értékingadozást tapasztaltunk: "Akinak a szekerén ülsz, annak a nótáját fújjad" ill. "Őrizzük meg mindig legalább a látszatot".

Természetesen az ezeket választók többsége elutasította mindkét mondást, de találkoztunk olyan véleménnyel is, hogy "jobban boldogul az az életben, aki köpönyegforgató" /1/, sőt "helyezkedni tudni kell" /104/ írta egy másik személy.

Az utóbbi mondással kapcsolatban néhány észrevétel:

"Az ember soha ne csapja be társait és önmagát, mert ennek csalódás lesz a vége, megvetés" /5/.

"Sajnos sokan csak a látszatnak hisznek. Ebből itélni meg valakit embertelenség" /9/.

"A pedagóguson - legalábbis kis helyeken - mindig rajta a világ szeme, ezért ügyelnie kell legalább a látszatra" /79/.

"Mivel sokan pusztán a látszat alapján itélik meg az embert, adni kell arra is" /88/.

Az interjúkból kiderült, hogy az intézetbe lépésük előtti viszonylag rövid munkaviszony után egy-egy vezető

óvónő helytelen vezetési stílusa miatt ezek a fiataljaink /79 és 88-as vélemény/ úgy vélik, - annak ellenére, hogy tisztában vannak a fenti mondások negatív értékével - hogy az életben való boldogulás, előrejutás csakis ügyeskedés útján lehetséges.

Reméljük, hogy sok ellenkező példával is találkozunk majd hallgatóink e fontos regulatív érték területén.

A barátság, emberség köre /C/ pozitívabb képet ad a mintáról. Az összes választás alapján a második helyen áll, /ld. 1. sz. diagram/ míg a pozitív választások sorát jelentős elsőséggel vezeti: /ld. 2. sz. diagram/. Az arányok is jobbak /+ 237:-86= + 151/ /ld.3. sz. diagram/ melyekből kiolvasható, hogy a minta emberszerető, barátkozó, egyszóval szociálpozitív.

A 120 mondásból az első 10 leggyakrabban választott mondás egyike is e kategóriából került ki: "Igaz barát hibáiddal együtt szeret".

Néhány erre vonatkozó indoklás: "Hibáinkkal együtt kell élnünk, egy embert teljességében kell elfogadni. Egy igaz barát nem hátrál meg barátja hibái elől" /139/.

"Akit barátomnak fogadok, vállalom esetleges negatív tulajdonságait is és próbálom segíteni, javítani, alakítani." /17/

"Nehéz ilyet találni, de nekem sikerült" /175/.

Tudjuk, hogy nem lehet véletlen ebben a korban ez a preferált mondás. A serdülőkoron túl, néhány csalódás

után az ember érzékennyé válik az igaz barát keresésére. Örvendetes, hogy a pedagóguspályára készülő fiatalok emberszeretők, igénylik a barátságot, igényesek a baráti kapcsolatra és józanul mérlegelik annak súlyát is. Ez az eredményünk korrelál az önjellemzések elemzésekor kapott eredményekkel, mely szerint első helyen áll a "barátkozó, kapcsolatteremtése könnyű", megjelölés, közvetlen utána pedig az "ember- és gyerekszerető" tulajdonság.

A másik nagyon preferált mondás az "Önmagunkon uralkodni a legnagyobb uralom." Egy óvónői szakközépiskolát végzett hallgatónk indoklásul Makarenkót idézi, miszerint: "Sohase büntess, ha felindult vagy - ez minden óvónő személyiségjegye kell, hogy legyen" /13/. Egy másik indoklás: "Az önuralom nagy és nehéz dolog. Aki képes önmagán uralkodni, az könnyebben átjut az akadályokon" /187/.

"Az önuralom a legnagyobb kincs az ember életében" /37/ - írta az egyik fiú hallgatónk.

Kicsit szabadosabb stílusban fogalmazott az alábbi óvónőjelölt: "Akármilyen is van, fontos, hogy ne öntse el az agyamat a vér, mert annak nem lesz jó vége. Jobban tudok dönteni, megfontoltabb tudok maradni, ha nem esek pánikba". /149/.

"Még magamon uralkodni nem tudok, addig mást sem nevelhetek önuralomra" /29/ - vallotta egy olyan hallga-

tónk, aki óvónői szakközépiskolából jött hozzánk. Jól ráéreztek hallgatóink az önuralom fontosságára, s ha nyíltan nem is fogalmazták meg mindannyian, de indoklásukban ott rejtőzik az igazság: a pedagógusnál különösen nagy erénynek számít ez a tulajdonság. Érdekes, hogy következetesen pontatlanul idézték a mondást és -Önmagamon uralkodni a legnagyobb uralom! - így módosították sokan az eredetit. Jellemzőes elvétel. Magukénak érezték a mondás tartalmát, ami belső meggyőződésükkel egyezik - ez lehetett a nagyszámú választás mélyebb oka.

A továbbiakban a tíz mondáskörből csak hárommal, illetve négyel kívánunk részletesebben foglalkozni, részben társadalmi jelentőségüknél fogva, részben azért, mert mindhármát illetve négyet relevánsnak ítéltük a pedagóguspálya szempontjából.

Ezek: a D /közösség/

F /tudás, tudomány, vagyis általában a kultúra/
és I, K /életértékek/ mondáskörök.

Az 1. számú diagramról is láthatjuk, hogy aránylag nem nagyon preferált a D kategória. /hatodik helyen áll/. Felmerült bennünk a kérdés, hogy ebben a mondáskörben szereplő mondásoknak talán nem elég nagy az evokatív jellege? Ugy véltük, hogy ez mindig a populációtól függ, tehát az adott minta dönti el, hogy egy mondáskör mennyire hívó jellegű számára, mennyire mozgatója

meg eddig megélt élményeit. Ennek a populációnak az eddigi közösségi élményei minimálisak, ez tűnik ki a D kategóriából és ezt alátámasztják az interjúk is.

A családok szerkezete is nagymértékben befolyásolta ezt az eredményt, hisz a vizsgált minták 67 %-a egyedüli gyerek, akiknek még testvérekhez sem kellett alkalmazkodniuk, érthetően nehezen illeszkedtek be a 22-24 fős kollégiumi alapközösségekbe.

Hallgatóink többsége /81 %/ először került ki a családi környezetből, annak ellenére, hogy életkorukat tekintve elég vegyes a kép, 18-25 éves óvodapedagógus jelöltekről lévén szó.

Ebben a mondáskörben szereplő 12 mondásból legtöbbször a "Szívet cseréljen az, aki hazát cserél" mondást választották. Hazafias érzelmekre utalnak az indoklások is:

"Aki hazáját elhagyja megérdemli, hogy boldogtalan legyen" /53/

"Elítélem a disszidált állampolgárokat, nem tartom igazán magyaroknak őket" /174/

"Hazádhoz rendületlenül légy hű! Mindenki ott legyen igaz ember, ahol született". /35/

Érezhető, hogy az indoklások a tankönyveken túl feltűnően hasonlítanak az ünnepélyek hangvételéhez is.

Nemes dolog a hazaszeretet, s hogy inkább erre esett

a hallgatók 19 %-ának választása ez is azt bizonyítja, hogy közvetlen közösségi élményük kevés. Elenyészően kevesen /9 %/ választották pl. Lenin ismert jelszavát: "Egy mindenkiért, mindenki egyért".

Márpedig közösségben nélkül nehezen lehet boldogulni. Összesen 4 % vélte fontosnak, tetszőnek "A társas élet az élet-erő forrása" mondást, mely nagyon egyértelműen fejezi ki azt, hogy "egységben az erő".

Arany Jánosnak Széchenyiről írott gyönyörű mondata, a "Nem hal meg az, ki milliókra költi dús élte kincsét" is a hallgatók 10 %-ánál volt csupán hívő jellegű. Pedig az önzetlenség, a nagylelkűség, a maradandó érték teremtménye fontos lenne mindenkor. Tudjuk azonban, hogy - éppen az életkori sajátosság miatt - idősebb kori bölcsesség szükséges fenti mondás értékének felismeréséhez. Csakis közösségi élményeken alapulhat az "amit nem kívánsz magadnak, ne cselekedd másnak" mondás is. S hogy ezt is csak mindössze 9 % választotta, azt erősítette meg bennünk, hogy mélyebben fel kell ébresztetni hallgatóinkban a közösségi érzést, hisz óvodáinkban közösségi nevelés is folyik s egész társadalmunk léte a közösségen alapszik.

Hasonlóak az eredmények, sőt még kicsit halványabbak, ha külön vizsgáljuk a pedagógus és nem pedagógus gyerekek választásait. A pedagógus szülők gyerekei a minta 15 %-át alkotják. Esetükben a közösség kategória a

nyolcadik helyen áll.

E mondáskörön belül a választott mondások sorrendje egyezik az előzőekben felsoroltakkal, az arányok is ugyanazok, csupán az érdemel említést, hogy két mondást nem választottak egyáltalán ezek a hallgatók: a "Csak az önzőnek nincs vigasztalása" és a "Társas élet az életerő forrása" mondást.

Az egyéni beszélgetéskor az egyik hallgató így indokolt: az előbbi mondással kapcsolatban: "nagyon elavulnak tartom és ridegnek érzem, nem tetszik, ezért nem foglalkoztam vele" /74/.

"Ez olyan természetes és sokkal fontosabbat találtam ennél" - mondta ugyancsak ő az utóbbira.

Jó lenne, ha tényleg olyan természetes lenne mindenki számára, de leginkább a pedagógusjelöltek számára.

Kíváncsiak voltunk az iskolatípus szerinti eredményekre is, ezért külön megvizsgáltuk azoknak a hallgatóinknak a választását, akik emberekkel foglalkozó pályára készültek már a középiskolában. /gimnázium, óvónői szakközépiskola, kereskedelmi és egészségügyi szakközépiskola/.

Az eredmény itt is korrelál az eddigiekkel, itt sem preferált a D kategória, a választások abszolút sorrendjében a hatodik helyen áll.

A pozitív és negatív választások arányai is egyeznek

/ +112: -117 = -5/ a teljes populáció ezen választási arányaival / +121: -125 = -4/.

E mondáskörön belül a választott mondások sorrendjében lényegbeli eltolódás nincs a nagy átlaghoz viszonyítva.

Hallgatóinknak nincs filozófáló igényük, ezért alacsony a választás az I és K. kategóriákban. /E két mondáskört együtt vizsgáljuk, mivel az I. kategória az életcélok, a K. kategória az életelvek körét jelzi s a kettő együtt hitelesebb képet ad a személyiségről, az életértékekről/.

Ugy véljük, hogy hallgatóink erős függőségben vannak az eddig tanultaktól, nem mernek önállóan, egyénien fogalmazni - bizonyítja ezt az indoklások sematizmusa.

Az összesített diagramon /ld. 1. számú/ jól látható, hogy e két mondáskör a hetedik illetve a nyolcadik helyet foglalja el a tizből, e tekintetben is kevés értékválasztás jellemzi a mintát. Ugy tűnik, hogy kevésbé elmélyedő, talán inkább gyakorlatias attitűd jellemzi hallgatóinkat.

A pozitív és a negatív választások arányai mindkét kategóriában a negatív oldalra billennek, tehát a negatív jelzetű mondások voltak inkább hívó jellegűek számukra. /ld. 2. számú diagram/

Legtöbben az I-kategóriából "Az érvényesülés titka a

jó összeköttetés" mondást választották. Elítélik a protekciót, az ügyeskedést, az indokolatlan előnyhöz jutást. Erre az életkorra különösen jellemző a kritikusság, az igazság keresése - ezt tükrözik az indoklások is.

"A protekció csak átmeneti megoldás, az embernek helyt kell állnia, a feladatokat önmagának kell megoldania, hogy ember maradhasson önmaga előtt is." /63/

"Hiába van jó összeköttetés, ha nincs tudás. Ha van is, az illetőn ott a bélyeg: protekciós." /151/

"Az érvényesülés mindig önmagától függ és nem attól, hogy ki áll mögötte". /43./

Sokan nyilvánítottak véleményt az "Élvezd a márt, a holnap bizonytalan" mondással kapcsolatban is, természetesen negatív előjellel.

Jövendő óvónőink erkölcsi arculatáról kedvező képet ad az a tény, hogy elvetik a pillanat öröméért való élést, helyette - nagyon reálisan - távlati perspektívát jelölnek meg, utalva a nevelés folyamat jellegére.

Feltételezhető, hogy általában a főiskolai szinten továbbtanuló fiatalok életüket nagyobb perspektívában képzelik el. Mindez persze tudatosságot, erős akarat-erőt, kitartást feltételez és vár el ezt az elvet valóktól.

Néhány indoklás:

"Máról holnapra nem élhetünk, hisz így nem tudnánk előre haladni - célok nélkül". /57/

"Nem igaz mondás, hisz a holnapnak, a jövőnek nevelünk, a holnapért élünk, dolgozunk. Ma kell úgy dolgoznunk, hogy a holnap ne legyen bizonytalan" /93/.

"A holnapért kell dolgozni, élni, mert aki a máért él, nem látja a távlati célt, nincsenek előtte perspektívák. A holnap bizonytalan ugyan, de aki tudja mit akar, az tudatosan törekszik a holnap igazáért"./9/

A mélyebb gondolkodás fejletlenségére enged következtetni, hogy a mi hallgatóinkkal életkorilag azonos és rokon pályára készülő tanítójelöltek választásai-ban olyan nagy helyet kapott mondások, mint pl. Albert Schweitzer híres jelmondata a: "Tiszteld mindenben az életet", valamint egy Schubert dal szövegéből átalakított szép kijelentés, a: "Művészet az emberiség vigasztalója" a mi mintánkban csak 11-11 választóra talált az első választás összesített anyagában.

A tudás megszerzésével kapcsolatos nézetek nagyon jelentősek a főiskolai hallgatóknál. Bár ők egy meghatározott pálya érdekében tanulnak, mégsem közömbös, hogyan viszonyulnak az ismeretekhez. A tudással foglalkozó F kategória a választások utolsó helyére került /ld. 1.sz. diagram/. Értékelni nem olyan könnyű ezt a tényt, valószínűleg a hallgatóknak nagyon is utilitarisztikus, hasznosságra törekvő szemléletével függ össze.

A negatív választásokban élen jár a régi magyar közmondás: "Hivatallal jön meg az ész". A hozzáfűzött magyarázatok voltaképpen nem annyira a tudás, az értelm, az intelligencia vonatkozásában figyelemre méltóak, hanem inkább kapcsolódnak az oportunizmus elleni küzdelemnek a már máskor is érintett jelenségehez.

"Csak annak szabadna hivatalhoz jutnia, aki rendelkezik az ahhoz való tudással, ésszel." /74/

"Elég baj, ezért van annyi kiskirály" /81/ - így vélekedtek ketten is hallgatóink közül erről a mondásról.

A "Tévedni emberi dolog" - ősi latin közmondás, 15 hallgatónál talált tetszésre. Az indoklások részben általános emberi tapasztalatot tükröznek, részben pedig örvendetes módon az óvónőnek a gyerekhez való helyes, korszerű, becsületes viszonyát tükrözik.

"Minden ember tévedhet, de helyre is tudja hozni, és ha helyrehozta tévedését, ugyanolyan ember marad, mint annak előtte volt". /13/

"Ne szégyellje magát az óvónő, ha a gyerek előtt téved. Vallja be tévedését, s javítsa ki azt, ahogy a gyerektől is megköveteli". /7/

A negatív választásoknak második helyét tartja a következő kijelentés: "Minden ember annyit ér, amennyit tud". A hallgatók felismerték, hogy hamis ez a szemlélet és indoklásuk meg is magyarázza, hogy más értékekre is figyelemmel kell lennünk embertársaink megítélésénél.

Ezt a magyarázatot érett, intelligens, önálló gondolkodású ember felfogásának értékelhetjük.

"Szerintem nem csak a tudás kell az alapja legyen az ember értékének" /187/

"Jó dolog, ha okos, művelt valaki, de az még nem minden!" /88/

Feltűnő hiányosságnak könyvelhetjük el, hogy Seneca nagy mélységű gondolatát: "Boldog, ki megismerheti a dolgok okait" az első választáskor összesen 8 hallgató választotta tetszőnek. Információink szerint pl. egyetemistáknál ez a választás sokkal nagyobb preferenciának örvend. Tükröződik ebben az alacsony választási számban az óvónőképzősöknek az önzetlen tudás iránti kisebb érdeklődése és motiváltsága.

Érdemes megjegyezni, hogy a kételkedésnek a tudással való összefüggését az óvónőképzős hallgatók nem nagyon látják.

Mindössze négyen választották negatív előjellel "A tudás kezdete és vége a kétely." kijelentést. A tanítóképzős mintában a felvételi utáni második vizsgálatnál jelentősen megugrott az e választásra kapott szavazatok száma, ami arra engedett következtetni, hogy a tanítójelöltek a többféle ismeret szerzése közben többféle problematikus gondolattal is találkoztak.

3. 2. A mondásválasztás eredményeinek feldolgozása a második vizsgálat alkalmával, illetve a két választás összehasonlító elemzése

A diploma megszerzése előtt egy hónappal készítettük a második felvételt, amellyel egyben az óvónő-képző nevelői hatékonyságát is vizsgáltuk. Érdekes módon az abszolút összesített választások számában az első két kategória változatlan maradt.

A második választásnál az abszolút számok szerinti sorrend összesen a következő:

1. G = \pm 388
2. C = \pm 320
3. A = \pm 303
4. B = \pm 297
5. K = \pm 292
6. E = \pm 277
7. I = \pm 261
8. D = \pm 206
9. H = \pm 192
10. F = \pm 144 /ld. 4. számú diagram/

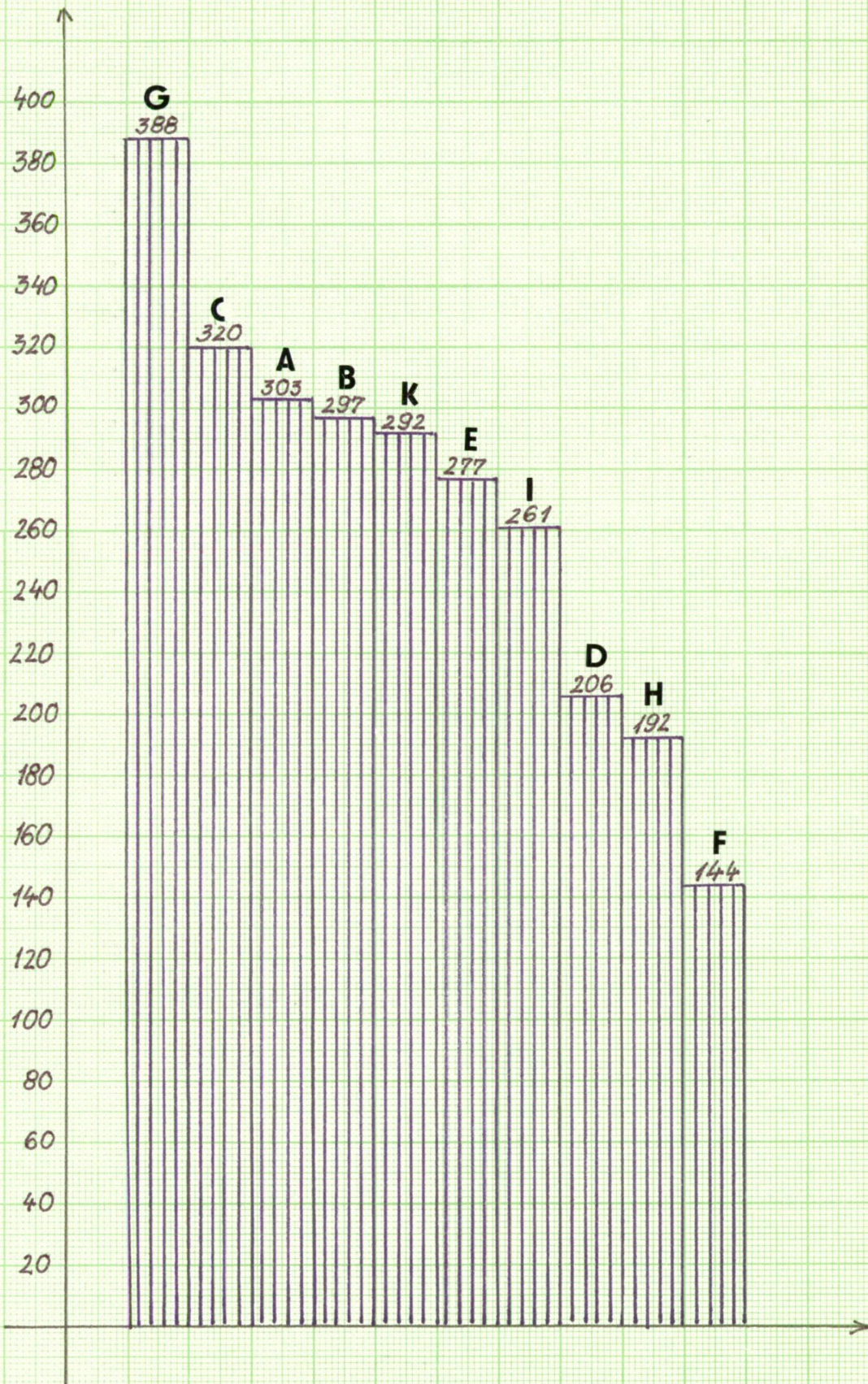
A pozitív /tetszőnek választott/ mondások abszolút sorrendje így alakult:

1. C = 225
2. G = 164
3. E = 158
4. B = 136
5. A = 125
6. K = 123
7. I = 118
8. D = 107
9. H = 95
10. F = 89 /ld. 5. számú diagram/

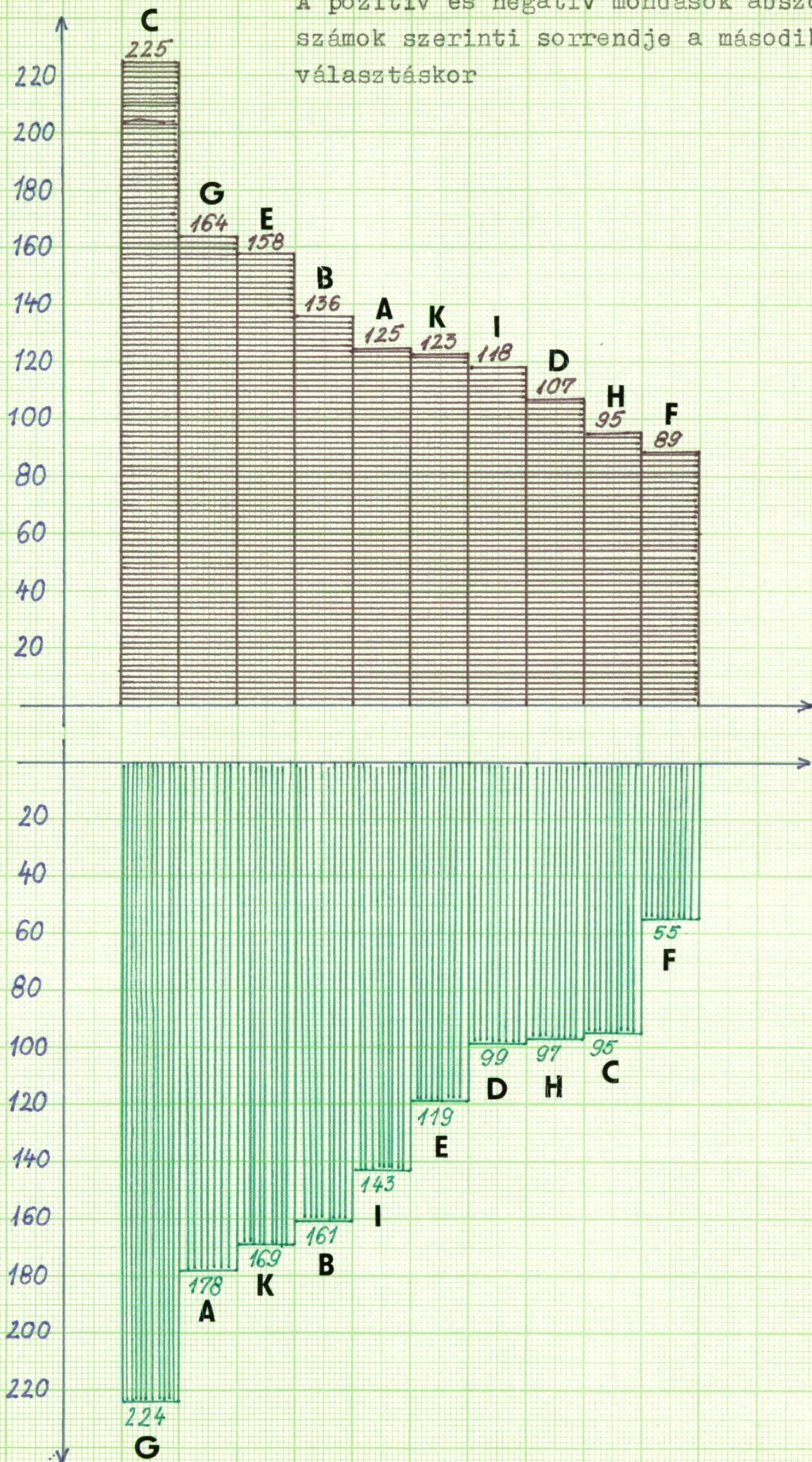
Végül a negatív /elutasított/ mondások abszolút sorrendje:

1. G = 224
2. A = 178
3. K = 169
4. B = 161
5. I = 143
6. E = 119
7. D = 99
8. H = 97
9. C = 95
10. F = 55 /ld. 5. számú diagram/

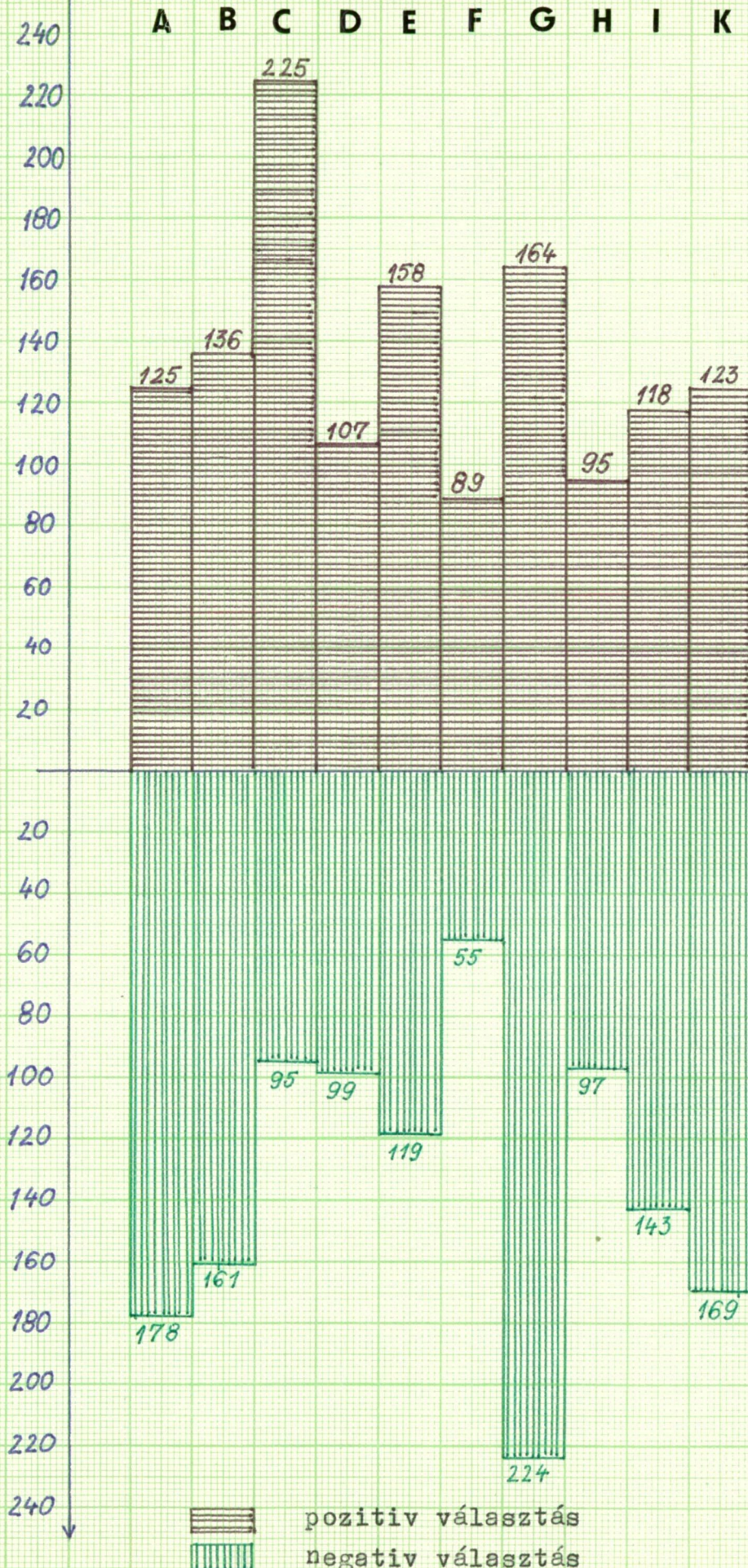
A második választás abszolút számok
szerinti sorrendje / \pm /



A pozitív és negatív mondások abszolút számok szerinti sorrendje a második választáskor



A pozitív és negatív választások mondáskörök szerinti sorrendje a második választáskor



pozitív választás

negatív választás

Jól látható a 4. sz. diagramon, hogy a legmagasabb választást kapta a G kategória ismét, a becsület, az őszinteség kategóriája, a második helyre újra a C került, az emberség, barátság kategóriája.

Ez arra utal, hogy a hallgatók alapvető problémája, életérzése már a felvételi vizsga időpontjára megszilárdult, ezen az óvónőképző nevelése nagyon sokat nem változtatott. Finomabb strukturális különbségek azonban mutatkoztak. Az abszolút számok tükrében a G kategória negatív választásai csökkentek, -73-ról -60-ra. A C kategóriánál viszont enyhe eltolódás történik csak, az értékek inkább kis visszaesést mutatnak / +151-ről +130-ra/. Rendkívül sokan választottak e mondáskörökből gondolatokat hallgatóink és mindkét alkalommal változatlan elsőséget élvez a barátság, emberség köre a pozitív választások abszolút sorrendjében. /ld. 5. számú diagram/ /első vizsgálatkor +C=237; második vizsgálat +C=225/.

Ugyannakkor mindkét esetben a kilencedik helyen áll a negatív választások abszolút sorában, első vizsgálatkor -C=86; második vizsgálatkor -C=95.

Nagyon pozitív jelnek vehetjük, hogy ennyire preferált ez a mondáskör, hogy ennyire evokatív volt hallgatóink számára. A kapott eredmények késztetnek arra bennünket, hogy ha nem is a teljesség igényével, de elemezzük ezeket a választásokat.

Figyelemre méltó, hogy a barátság köréből került ki az

a két mondás is, mely a 120 mondást tartalmazó sorozat lehetséges választásából az első tiz leggyakrabban előforduló mondásai közt szerepel. Mindkét vizsgálatban vezet a többi előtt az "Igaz barát hibáiddal együtt szeret" mondás. Első alkalommal 73-an választották tetszőnek, második alkalommal 71-en.

Az indoklások is tartalmasak, érezhetően saját tapasztalaton nyugszanak.

"Mindenkinek vannak hibái. Ha ezt nem nézné el egy igaz barát, már nem lehet igaz." /171/

"Ne akarjanak belőlem mást, vagy tökélyt faragni, olyan vagyok amilyen tudok lenni és szeressenek olyannak, amilyennek megismertek" /156/

"Aki csak a szépet és a jót értékeli, a hibákat figyelmen kívül hagyja illetve az, aki észreveszi a hibákat, de erre nem őszinteséggel és segítő szándékkal reagál, az nem szeret. Aki pedig nem szeret, az nem lehet igaz barát" /78/

Kellő biztonsággal ítélik meg hallgatóink az emberi kapcsolatok nem is egyszerű jellemzőit.

A másik preferált mondás - hasonlóan az első választáshoz - az "Önmagunkon uralkodni a legnagyobb uralom". Első esetben 47 pozitív szavazatot kapott, második esetben 44-et.

Igy nyilatkozik egy hallgatónk erről a mondásról:

"Tapasztalatból és önmegfigyelés útján tartom igaznak"
/156./

"Ha ez sikerül, utána minden sokkal könnyebb" /72/
- vélekedik egy másik óvónőjelölt.

"Önmagunkat a legnehezebb legyőzni" /54/ - vallja be tapasztalatait egy szakközépiskolát végzett hallgatónk.

Az önuralom igénye azért került a barátság kategóriájába, mert ez implicálja a tapintat, a másokkal szembeni türelem magatartását is. Éppen ezért pedagógusjelölteknel e választás jelentősége igen hangsúlyos.

Érdekes, hogy hasonlóan az első választáshoz, másodszorra is szinte kivétel nélkül következetesen helytelenül, pontatlanul irták le a mondást, "Önmagamon uralkodni a legnagyobb uralom."

A barátság mondáskör választási arányai második alkalommal is jók / +225: -95 = +130/ /ld. 6. számú diagram/. Ez az eredmény azt mutatja, hogy a reprezentatív vizsgálatunkban résztvevő fiatalok emberszeretőek, barátkozóak, tehát szociálpozitívak továbbra is.

Megvizsgáltuk az eredményeket iskolatípusok szerint is.

Iskolatípus szerinti választások abszolút sorrendje

/összesen/

első vizsgálat alkalmával	második vizsgálat alkalmával
1. G = \pm 337	1. G = \pm 353
2. E = \pm 295	2. C = \pm 292
3. C = \pm 294	3. A = \pm 275
4. B = \pm 281	4. B = \pm 274
5. A = \pm 261	5. K = \pm 263
6. D = \pm 229	6. E = \pm 259
7. I = \pm 223	7. I = \pm 239
8. K = \pm 209	8. D = \pm 187
9. H = \pm 170	9. H = \pm 173
10. F = \pm 141	10. F = \pm 125

Pozitív választások abszolút sorrendje:

első vizsgálat alkalmával	második vizsgálat alkalmával
1. C = 220	1. C = 204
2. E = 170	2. G = 150
3. G = 137	3. E = 147
4. A = 120	4. B = 125
5. D = 112	5. A = 117
6. B = 107	6. I = 108
7. I = 102	7. K = 106
8. F = 100	8. D = 96
9. H-K = 76-76	9. H = 88
10.	10. F = 79

Negatív választások abszolút sorrendje

első vizsgálat alkalmával második vizsgálat alkalmával

1. G = 200	1. G = 203
2. B = 174	2. A = 158
3. A = 141	3. K = 157
4. K = 133	4. B = 149
5. E = 125	5. I = 131
6. I = 121	6. E = 112
7. D = 117	7. D = 91
8. C-H = 94-94	8. C = 88
9.	9. H = 85
10. F = 41	10. F = 46

Azok a hallgatók, akik már középiskolás korukban emberekkel foglalkozó pályára készültek /gimnázium, óvónői-, kereskedelmi-, egészségügyi szakközépiskola/ választásaikban bizonyították, hogy ezek az iskolák jobban elősegítették a szociabilitás alakulását. Ezek a hallgatók mintánk 90 %-át alkotják.

Az első választás alkalmával a C kategória az iskola-típus szerinti abszolút sorrendben a harmadik helyen áll. Egyetlen szavazattal került elé a második helyre az E kategória, a munka. Az élen - hasonlóan a nagy átlaghoz - a G kategória áll. Viszont a pozitív szavazatok abszolút sorrendjét nagy fölényvel vezeti a barátság köre, 220 szavazattal.

A második választás alkalmával másképp alakult a rangsor. Továbbra is a G kategória vezet a Plusz-minusz választások abszolút sorában és második helyre került a C kategória. Ez talán az óvónőképző pozitív nevelési eredményének könyvelhető el. A kétéves képzés egyik fő feladata az általános személyiségformálás, a hivatásra való felkészítés, melynek feltételei közé tartozik a nyílt, barátságos, humánus légkör és az érzelmi gazdagság. Ezek megléte megerősíti és fokozza hallgatóinkban az ember- és gyerekszeretetet, a humánus és a barátság iránti érzékenységet.

A pedagógus szülők gyerekeinél nem találtunk különösebb eltérést, választásaik aránya megegyezik a nagy átlaggal.

Míg az első választáskor az E kategória /munka foglalta el a választások abszolút sorrendjében a harmadik helyet, másfél évvel későbbi vizsgálatunkkor e helyre az A kategória /család/ került. /ld. 4. számú diagram/. Bár e kategória elemzésével külön nem kívánunk foglalkozni, néhány gondolat mégis ide kívánkozik.

Az otthonról való leválás nagyobb igénye mutatkozik a végzős hallgatóknál. Míg a negatív választások száma a pozitívval összehasonlítva -28 volt az első választásban /+132: -116= -28%, a második választásban -53-ra emelkedett /+125: -178= -53/ ld. 2. és 5. számú diagram.

A tartalmi elemzés azt mutatja, hogy míg az első vizsgálatnál jobban kötődtek az otthonhoz és nehezen szoktak be a kollégiumba - hiszen mint említettük, többségüknek nem voltak közösségi tapasztalataik - a második vizsgálatnál már összeszoktak a társakkal és az otthon bizonyos biztonságot nyújtott, ugyanakkor az önálló otthonalapítás igénye erőteljesebben jelentkezett. Ez életkorilag természetes, egészséges folyamat.

A mondások közül változatlanul a legnagyobb preferenciának örvend az A kategóriából: "Az édesanyát senki sem pótolja". Ez az érzés egyrészt az anyához való változatlan kötődést mutatja, másrészt utal arra is, hogy az óvónő anyai szerepkört is betölt a kisgyerekeknek.

Ezt fejezik ki a gazdag érzelmekről árulkodó indoklások:

"Azt a szeretetet, gondoskodást és "mindent" senki mástól nem kapjuk meg" /57/

"Az anya a legjobb barátnő, aki nem él vissza a bizalommal és aki mindig segít" /71/

"A világ legigazibb mondása" /84/

"Az igaz édesanya barát, segítőtárs, minden egyszemélyben, aki soha nem hagyja cserben gyermekét, mégha megérdemelné is" /5/

"Akármilyen jó óvónő leszek, csak részben tudom pótolni csoportomban az édesanya szerepét" /14/.

Az óvónőképző pozitív nevelői hatását mutatja, hogy a második választásnál feltűnően megugrott egy előítéletet tartalmazó mondásnak az elutasítása. "A ma született kisgyerekekben is benn a véték" mondást felvételkor 43-an választották negatívnak, a diploma előtt viszont 59-en. Ezek között is különösen a pedagógus családból származó hallgatók mutatkoztak érzékenynek második alkalommal erre a nagyon sajnálatos előítéletre.

"Megalapozatlan ítélet" /75/

"A pedagógiai optimizmusom tiltakozik ez ellen" /7/

"Nem akarom felsorolni, hogy mit öröklünk, de ez nincs közte az biztos! Ez a mondás az eleve elrendelésen alapszik, s az rossz!" /99/ - így utasítja el egy óvónőjelölt fenti mondást.

A továbbiakban rátérünk a már említett három, illetve négy kategória összehasonlító elemzésére.

Ezek között is elsőnek jelentkezik fontossági szempontból a D, a közösség kategóriája. Sajnálatos módon vizsgálatakor tapasztaltunk az abszolút számokban. Az első választás összesítésben a 6. helyen állt ez a kategória, összesen ± 246 választással. A második alkalommal ± 206 -ra csökkent a választások száma és ezzel a 8. helyre szorult a választott kategóriák között.

A pozitív és negatív szavazatok összevetésekor az első választásnál -4 volt a különbség $+125: -121 = -4/$, a

második választásnál +8 különbséget regisztrálhattunk /+107: -99 = +8/. A visszaesés okát mélyebben is kell elemeznünk. Megkerestük azokat a mondásokat, melyek különösen nagy csökkenést mutattak a választásoknál. Sajnálatos módon a pozitív választások közül két igen fontos közösségi értékre utaló mondás vesztett preferenciájából. Ilyen a bibliai idézet: "Amit nem kívánsz magadnak, ne cselekedd másnak". Az első választásnál +33 szavazatot kapott, a másodiknál csak +22-t. Érdekesen éli bele magát a mondás tartalmába az egyik választó, mely szerint: "Ha másnak rosszat teszek, visszakaphatom és ez nagyon kellemetlenül érinthet" /93/

Izgalmasnak tűnik az, hogy Arany Jánosnak Széchenyiről mondott híresszavai: "Nem hal meg az, aki milliókra költi dús élte kincsét" az első választásnál +21 választót nyert meg, a másodiknál mindössze +15-öt, tehát a csökkenés itt 6 választás.

Tartalmasabbak lettek ugyanakkor az indoklások: P1: "A történelem igazolta és igazolja ezt a mondást, és szerintem a legnagyobb érték az ilyen "örökség" /98/.

"Csodálatos gondolat, nekem Széchenyit juttatja eszembe. A Lánchíd az Akadémia stb. talán nem is lenne, ha e nagy magyar dús élte kincsét nem ezekre fordítja" /32/

"Ha valaki sokat tevékenykedett a közösségért, azt nem felejtik el, nevét hálával fogják emlegetni" /11/.

Még izgalmasabb kép mutatkozik a negatív választások elemzésénél. Nagy csökkenést figyelhetünk meg ennél a kijelentésnél: "Senki sem sirja ki a szemét más baján". Az első választásnál -22-en nem értettek egyet ezzel, a második választásnál már csak -13 választást kapott. E választások közül néhány ambivalenciára utal, óvatosságot és optimizmust sejtet:

"Elég szomorú, ha így van, de szerencsére a tapasztalataim nem ezt bizonyítják, így még merek bízni a közösségben." /67/

"Talán akad még megértő, problémákat átérző ember" /131/

Figyelemre méltó Huxley kissé cinikus szavainak az elutasításában észlelhető csökkenés: "Az emberiségért áldozatot hozni puszta illúzió." Az első választáskor -37-en utasították el ezt a mondást, a második alkalommal már csak 27-en, közöttük is a nem pedagógus szülők gyerekeinek a -29 választása - 21-re csökkent.

"Nagyjaink igazolják, hogy érdemes áldozatot hozni, még ha később lesz is meg az eredménye" /53/.

"Ezt soha nem fogadom el, mert akkor az életnek sem lenne értelme" /69/ - vallotta egy hallgatónk.

Mindezek a tények el kell gondolkoztassanak bennünket, akik az óvónőképző intézetben tanítunk, de általánosan is fogalmazhatunk, valamennyi pedagógusképző intézmény pedagógusait, sőt általában egész iskolarendszerünk dolgozóit. Arról van ugyanis szó, hogy a vizs-

gálat tükrében enyhén, nem kifejezetten és nem agresszív módon, mégis az mutatkozik, hogy a közösség iránti fogékonyság, az emberek iránti érzékenység és felelősségérzet, az empátiakészség nemhogy nem növekedett, hanem inkább csökkent a képzés folyamán.

Összefügg ez valószínűleg azzal, hogy a mintában szereplő fiatalok 86 %-a nem rendelkezett kollégiumi tapasztalatokkal - hiszen először került ki a családi környezetből - az első mintavételkor érzékenynek mutatkoztak mások bajaival szemben.

A második vizsgálatnál úgy látszik, mintha ezt az érzékenységet elveszítették volna, megkeményedtek a kollégiumi együttélés során s olyan tapasztalatokra tettek szert, amelyek csökkentik a felelősségérzésüket.

Nagy merészség lenne a szerény elemszámú mintavétel alapján messzemenő következtetéseket levonni, mégis ez a mutató egyezik azokkal a jelenségekkel, amelyekről más intézményekben /pl. szakmunkásképző kollégiumokban, középiskolai kollégiumokban, vagy más főiskolai, egyetemi kollégiumokban/ végzett vizsgálatok alapján is információkat szereztünk.

Ugyanis elkeserítőnek tartottuk eredményeinket és ezért voltunk kíváncsiak részben más típusú intézményekben, részben azonos és különböző életkorú mintával végzett vizsgálatok eredményeire.

A közösségi kategóriával kapcsolatban szeretnénk megjegyezni, hogy az említett megkeményítő hatással szemben, az érzékenység növeléséhez korszerűbb módszerekre van szükség, mint amilyeneket az átlagos kollégiumi élet ma lehetővé tesz.

Ezek között a korszerű módszerek között elsőként említhetjük meg a közösségi érzékenység fejlesztésére alakult kiscsoportokat. Ezek a kiscsoportok lehetnek szabad interakciós kiscsoportok, ahol a közösség problémáit szabadon, kötetlenül beszélhetik meg a hallgatók, lehetnek enyhén tematikus vezetésű csoportok, ahol a legkiemelkedőbb problémaköröket bizonyos problémafelvető módon lehet megtárgyalni és lehetnek kreativitást fejlesztő csoportok, aholis bizonyos szunnyadó kreatív erőknél a kibontakozását, bátrabb megnyilatkozását segítjük elő.

A kiscsoportok köztudottan felazínre hozzák a problémákat, lehetővé teszik ezeknek a nyílt, tudati ütközését és bizonyos krízis-szituációknak a felidézése, majd fokozatos legyőzése által a személyiséget nagyobb érettségre, tudatosságra segítik, a közösségre való öntudatosabb, felelősségteljesebb, beilleszkedésre, illetve a közösség magasabb szintű irányítására teszik alkalmassá.

Az életértékek körének a vizsgálata azt mutatja, hogy az I. és K. kategóriáknál az abszolút sorrendben nem

történt nagy és lényeges változás, eltolódás a két vizsgálat közti időben.

Az első választásnál az I. kategória /az életcélok köre/ a 7. helyen volt, ezt a helyét a második választásnál is megtartotta.

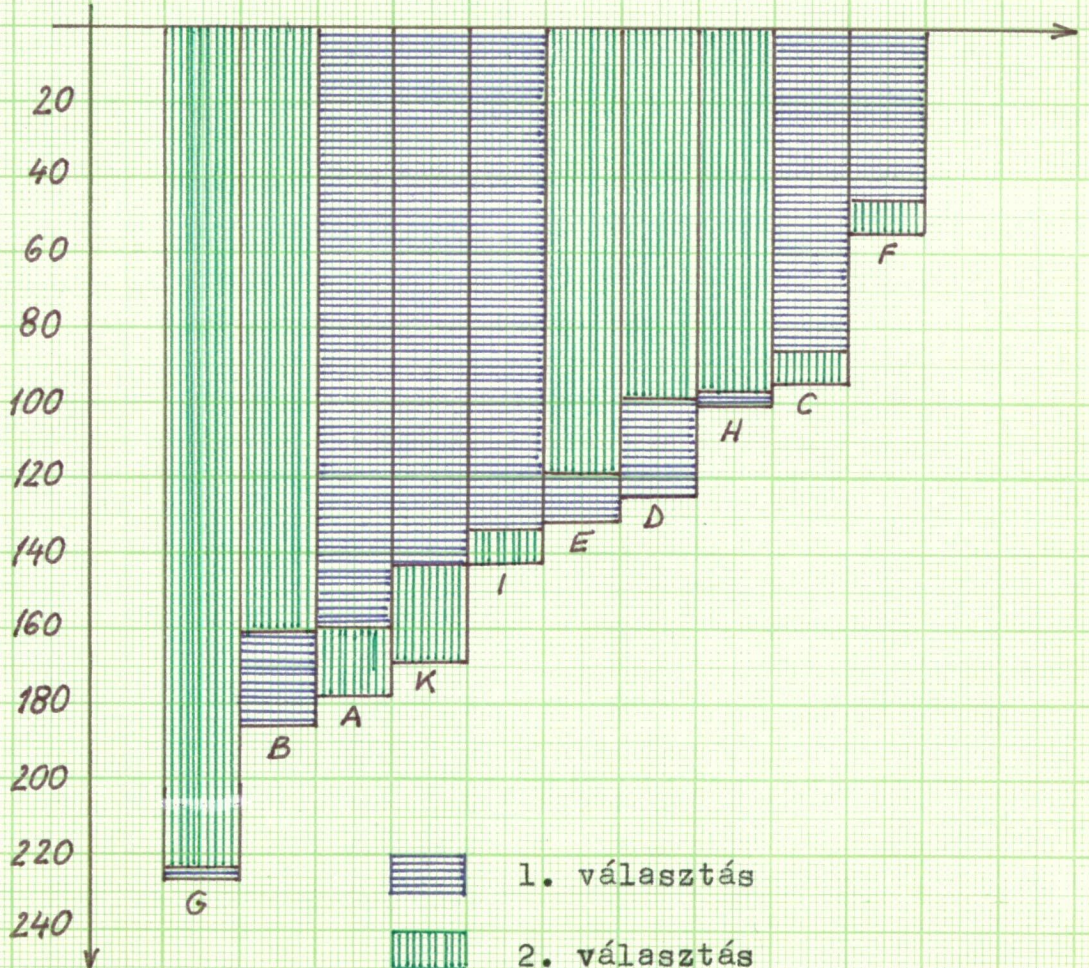
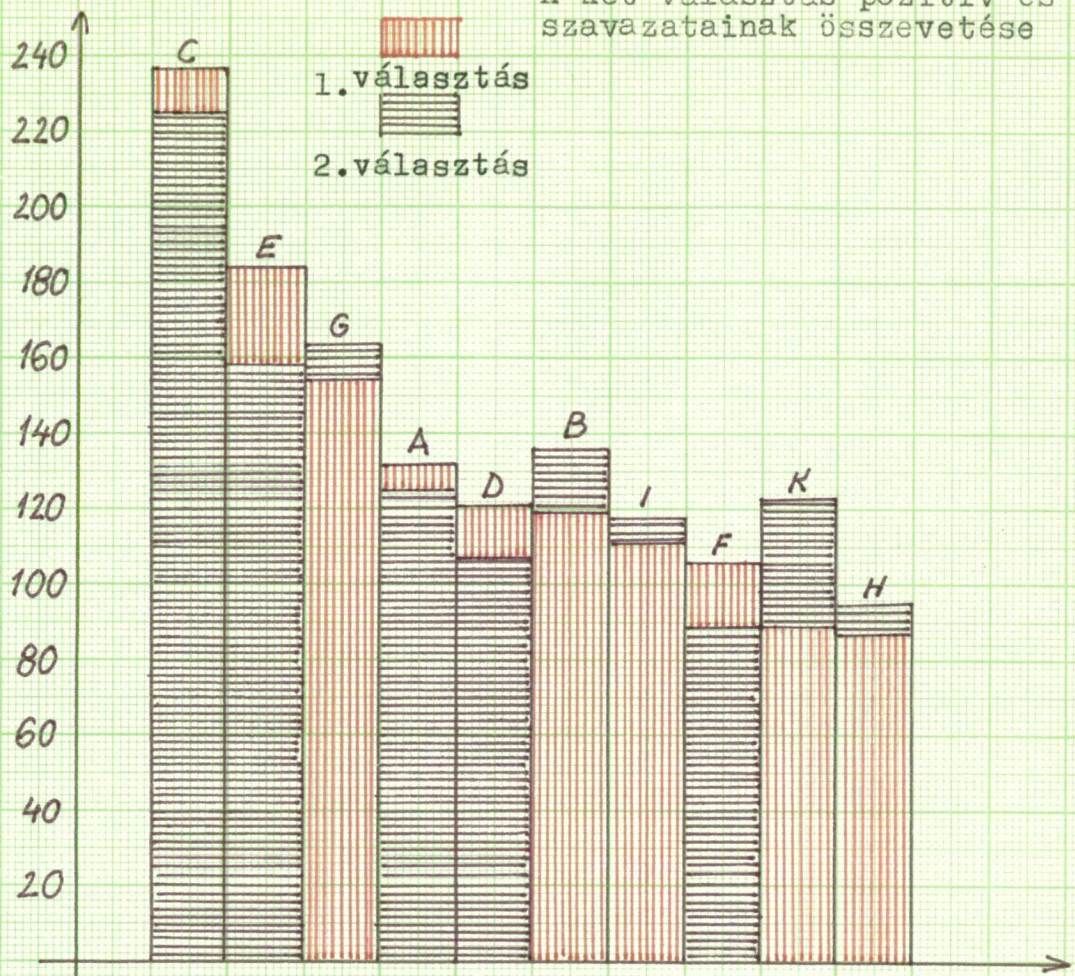
A K. /életelvek/ kategóriája eredetileg a 8. helyen állt, a második felvételnél az 5. helyre került elő.

Ha a pozitív és negatív választásokat összevetjük, akkor azt látjuk, hogy az I. kategóriában +111-ről +118-ra növekedett a pozitív választások száma, míg a K. kategóriában +89-ről +123-ra, tehát mindkettőben egy enyhe pozitív irányú fejlődést figyelhetünk meg.

A negatív választásnál viszont az I. kategóriában az első választásban -134, a másodikban -143 a választások száma, a K. kategóriában a -143-ról -169-re ugrott, tehát szintén emelkedő tendencia figyelhető meg, ami az ambivalenciát mutatja, az életcélok, az életelvek, életértékek területén való gondolkodásnak némi erősödését. /ld. 7. számú diagram/.

Ha a továbbiakban vizsgálatunkat a kiemelkedően megváltozott mondasokra koncentráljuk, akkor érdekes kép alakul ki. Legnagyobb mértékben változott a következő mondasnak a választási aránya: "Az élet viharában alakul a jellem". Goethének ezt a szép gondolatát az első választás alkalmával 27-en választották tetszőnek,

A két választás pozitív és negatív szavazatainak összevetése



míg a második alkalommal már 38-an. Valószínűleg a tanulmányi időszak két esztendejét úgy ítélték meg, mint jellemnevelő és az élet viharaihoz közelebb álló, edző életszakaszt. Különösen kiemelkedő ennek a mondásnak a választásában ezúttal a pedagógus családból származó hallgatóknak a választási aránya, akiknél 5-ről 12-re ugrott a választók száma.

"A küzdelem gondolata jelenik meg benne" /104/.

"Az ember csak az élet viharában edződhet, ott mutathatja meg mennyire állhatatos" /77/ - vélekedik 2 hallgatónk erről a mondásról.

A második a legmagasabb változást mutató mondások között egy negatív választás: "Csak nézni szép, élni rettenetes". Schopenhauer pesszimista gondolatait az első alkalommal 37-en, a második alkalommal már 51-en választották nem tetszőnek.

Az indoklások jól érzékeltetik, hogy aktív, tettekre kész, fiatalos optimista némi filozófáló hajlammal rendelkező alanyok alkotják mintánkat.

"Igy - passzívan - nincs értelme az életnek" /27/

"Nem tartom igaznak e pesszimista gondolatot" /56/

"Tevékenyen élni! - csak ez nyújt igazi örömet" /126/

"Nemcsak nézni, hanem látni is kell és ha látni tudunk, akkor élni szép" /44/.

A két választás arányai nagyon hasonlítanak a tanítóképzős és a többi ifjúsági csoport mintájában szereplő

választásokhoz. /Gáspárné, 1978/.

Ez a heves ellenkezés a pesszimizmussal és a fatalizmussal szemben nagyon kedvező életkori sajátosság. A bemutatott indoklások ezen túlmenően az aktív életalakítás igényét, a küzdőképesség fejlődését és az autonómia megszilárdulását bizonyítják.

Harmadikként említjük meg - szintén a negatív választások sorából - a következő mondást: "Ha életednek nyugalmat szereztél, kincsnél többet szereztél".

Első alkalommal 14-en választották nem tetszőnek, második alkalommal összesen 8-an választották, ebből 5-en tetszőnek /1/ és hárman nem tetszőnek.

"Szeretem a nyugalmat és az meghatározó életemben" /4/

"Ha nyugodt légkör vesz körül, minden békésebbnek, boldogabbnak tűnik." /117/ - értelmezték a mondással egyetértő hallgatóink.

"Majd 70 éves korom után lesz ez a jelszavam" - fejezte ki nagyon frappánsan gondolatát, a mondást nem tetszőnek, egyelőre nem aktuálisnak nyilvánító óvónőjelöltünk.

"A pénznek nincs szaga" - így hangzik egy régi latin közmondás.

Ez 17 elutasítóra talált a felvételnél, még a diploma előtti időszakban 26-an választották nem tetszőnek, ami szintén arra enged következtetni, hogy az opportunizmus és az ezzel kapcsolatos gondolatok egyre inkább előtérbe kerülnek.

A mondásokat gyakran szó szerint, nagyon konkrétan értelmezik a hallgatók és emiatt néhány mondás tartalma heves ellenkezést, elutasítást vált ki belőlük. E közmondás esetében is találkozhatunk két ilyen véleménynel: "Csalást, gazságot sugároz magából ez a mondás" /113/.

"Emiatt tesz sok ember olyat, amit még a Biblia is tilt" /77/

Megemlíthetjük, még ezen kívül: "Az érvényesülés titka a jó összeköttetés" mondást, amely 5 negatív választóval emelkedett és az előbbi mondáshoz hasonlóan az elutasítások különböző árnyalatai figyelhetők meg:

"Azért, mert néhány embernél sikerült, nem szabad általánosítani, ez a legbosszantóbb" /111/.

"A jó összeköttetéssel esetleg csak sikerül valamit elérni, de érvényesülni a munkában, a közéletben csak a magunk erejéből lehet" /12/

"A protekció világa megüli a valódi érvényesülést" /49/

"Protekció! Sajnos fenn áll a mai világban!!!" /122/.

"Megvetem az olyat, aki más erejéből akar érvényesülni, nincs önbizalma, hazug ember az ilyen" /3/

Az "Áldozat nélkül nincs alkotás" mondás további két pozitív szavazatot kapott a második alkalommal. Valószínűnek tartjuk, hogy nem sokkal a diploma előtt többen mérlegelték e mondás tartalmát és saját tapasztalataikat írták le indoklásaikban:

"Az alkotás teljes embert, lemondást, küzdelmet kíván,

így lesz öröm a végeredmény /sikeres államvizsga/" /66/
"Valamit - valamiért! A diplomaszerzés érdekében ott
kellett hagynom szüleimet két évre" /18/

A pedagógus szülők gyerekeinek e kategóriabeli választási aránya, valamint az iskolatípusok szerinti megosztás választási eredményei lényegében megegyeznek a fenti minta eredményeivel, ezért ezeket külön nem kívánjuk elemezni.

Mindent egybevetve az I. és K. kategória enyhe mozgásában azt a jelenséget figyelhetjük meg, hogy a hallgatók a tanulmányok előrehaladtával és életkori érettségük folytán is a filozófiai és általános életproblémák iránt bizonyos mértékig nagyobb érzékenységet mutatnak.

Nagyon elgondolkoztató, hogy az F kategória néven számontartott kör, amely a tudás, a tudománnyal való foglalkozást, a kulturát, a műveltséget tartalmazza, semmiféle változáson nem ment át a választások tükrében.

Az első választás alkalmával is az utolsó, 10. helyen volt, a második választásnál is ugyancsak a 10. helyet tartja /ld. 2. és 5. számú diagram/.

Az első alkalommal a ± 152 választás a második adatfelvételnél ± 144 -re csökkent; az arányok első választásnál $+106: - 46/$, a második választásnál $+89:-55/$, a differencia az első választásnál $+60$, a másodiknál $+34$.

Külön nehézséget jelent az elemzésnél, hogy a belső struktúra sem mutat lényegi változást.

A pozitív választásoknál 1-2 differencia véletlenszerűnek tekinthető, semmiképpen sem jellemző. Egy általunk fontosnak tartott mondást /"Boldog, aki megismerheti a dolgok okait"/ kiemeltünk a pozitív sorból és megnéztük, hogy kik és miért választották.

Két jellemző indoklást mutatunk be, mivel a többi is hasonló gondolatokat tartalmaz:

"Igyekezni kell mindig a lényeget meglátni" /8/

"Az emberben mindig ott bujkál a miért, a hogyan kérdés és az azért, a megértés nagyszerű érzés" /6/

Kíváncsiak voltunk az e mondást választók /összesen 14 fő/ felvételi pontszámára, eddigi tanulmányi eredményére és mindkét mondásválasztásának adataira. Érdekes egybeesést tapasztaltunk.

Talán nem véletlen, hogy mind a 14 hallgató felvételi pontszáma 15 és 19 közötti volt; hogy eddigi tanulmányi eredményük 4-es illetve jeles rendű; hogy fejlett hivatástudatukról is számot adtak, és hogy közülük több vezető került ki.

Mások vizsgálatai szerint is ez a mondás nagyon érzékeny az intelligenciára és a magas szintű érdeklődésre.

A negatív választásoknál némi emelkedést figyelhetünk meg, így pl. a legnagyobb változás észlelhető a "Gondolkodom, tehát vagyok" mondásnál, ahol is a - 19 vá-

lasztás - 5-re csökkent, a második "A tudás kezdete és vége a kétely", ahol a - négy választás - 11-re emelkedett, harmadik pedig a "Hivatallal jön meg az ész" mondás, ahol a - 25 választás - 30-ra emelkedett.

Ez utóbbi mondásról röviden, tömören, kissé irónikus hangvétellel nyilatkoztak hallgatóink:

"Kispolgári, protekciós álláspont" /111/

"Az illetőnek elég szomorú dolog" /31/

Mindez a belső változás nagyon keveset árul el a hallgatók tudatának alakulásáról.

3. 2. 1. Tantárgypreferencia vizsgálat

Miután a mondásválasztás módszerével nagyon alacsonynak ítéltük hallgatóink tanulási hajlandóságát, művelődési igényét, ezért véletlenszerűen választott két szemináriumi csoporttal /n=45 fő/ elvégeztünk egy tantárgypreferencia vizsgálatot a negyedik félév zárása előtt. A feladat az volt, hogy a négy félévben tanult tárgyakat egyénenként állítsák népszerűségi sorba.

Az eredmény igen érdekes lett, íme az első 8 tárgy

sorrendje:	ének-zene	26 fő
	bábozás	25 fő
	óvodai gyakorlat	23 fő
	rajz	22 fő
	pedagógia-testnevelés	9-9 fő
	pszichológia	7 fő
	marxizmus	5 fő
	gyermekirodalom	3 fő

Jól látszik, hogy a sor élén azok a legnépszerűbb tárgyak, amiket nem kell különösen tanulni, amik nemcsak az intellektuális szférához kötöttek. Óriási a különbség a negyedik és az ötödik hely értékei között, hiszen 22 szavazatos rajz után, a 9-9 szavazatos pedagógia és testnevelés következik. Elégé elgondolkodtató, hogy hallgatóink jövődi hivatásának alaptudományai /pedagógia, pszichológia/ igen kis népszerűségnek örvendenek. A leginkább pályaspecifikus tárgyak nem hogy nem mutatnak stabil elsőbbséget, hanem végülnek a többi tárggyal. Bár nem vonhatunk le messze menő következtetéseket a kis elemszámú minta eredményeiből, mégis, jelzésül szolgálnak ezek az adatok.

Sajnos kevés, minimális azoknak a hallgatóknak a száma, akik, belső indítékból következően érdeklődéssel tanulmányozzák az elméletet, hogy aztán a gyakorlatban is kipróbálhassák, tudatosan alkalmazhassák.

Az egyetlen pozitív jel ebben a sorban az óvodai gyakorlat harmadik helye. Szeretik, kedvvel végzik hallgatóink óvodai munkájukat, szívesebben tanulnak egymás foglalkozásaiból, mint autodidakta módon. De ez sem egészen megnyugtató, mert az óvodai foglalkozásokra való felkészülés is bizonyos elméleti feszültséget igényel. Másrészt azonban komolyan el kell gondolkodnunk azon is, hogy az óvónőképzőben oktatott elméleti tárgyak mennyire adnak valóban segítséget a gyakorlati feladatok megoldásához. Nem egészen biztos, hogy ez a fajta

oktatás, amely túlzott elméletiességre épül, elősegíti a hallgatók fejlődését. Gondolkoznunk kellene azon - éppen a tantárgypreferencia vizsgálatból levont következtetések alapján - hogy a tantárgyaknak mind a tematikáját, mind pedig módszereit a hallgatók igényeihez jobban közelítsük.

A legnépszerűtlenebb tárgyakra is kíváncsiak voltunk.

Ezek:

Orosz nyelv	26 fő
nyelv- és beszédművelés - vezetés-elmélet	24-24 fő
matematika	23 fő
logika	21 fő
marxizmus	20 fő
állampolgári és jogi ismeretek	16 fő
polgári védelem	12 fő

A többi tantárgy egy-két rokonszeri illetve ellen-szeri szavazatot kapott, ezeket azért nem tartjuk fontosnak. Egyéni és csoportos beszélgetések során megtudtuk, hogy az orosz nyelv tanulása sokaknak gondot jelent. Hiányos elemi ismeretekkel jönnek a középiskolából e tekintetben és ezért küszködnek kölcsönösen tanárok és hallgatók egyaránt.

Nem szeretik a nyelv- és beszédművelést sem, mert nehéz a helyesírás. . . "és az óvodások úgysem tudnak írni" mondták szűkkörű prakticista szemlélettel.

Elvontnak és túl elméletinek ítélték a vezetéselméletet. Matematika és logika a lányoknak nem erőssége - vallották. "Azért jöttem erre a pályára, mert azt hittem itt nem kell reál tárgyakat tanulni" - nyilatkozott egy hallgató.

A marxizmusról úgy vélekedtek, hogy nem adaptálják a tanárok óvodai viszonyokra az abban leírtakat, így ezért nem hatékony e tárgy tanítása.

A legtöbben feleslegesnek ítélték az állampolgári- és jogi ismeretek valamint a polgári védelem tárgyak tanítását - tanulását.

Jelen eredményeink és a mondásválasztás tudáskörének választási eredményei között összefüggés mutatható ki akkor is, ha ezt óvatosan szabad csak tennünk.

A tények önmagukért beszélnek. Az F kategória utolsó helyen áll s ez arra enged következtetni, hogy hallgatóink közül kevésnek van pozitív élménye a tanulással kapcsolatban, kevésben van érzék a tudományok iránt, többségük alacsony kulturális igényvel rendelkezik.

A tudomány iránt sem nagyobb érdeklődés, sem különösebb problémalátás nem figyelhető meg a nagy átlagnál. Feltehetően a diploma előtt is az élet reális, gyakorlati problémáinak a megoldása felé fordulnak, elméleti kérdések, a tudással, kultúrával, műveltséggel kapcsolatos nagy gondolatok kevésbé foglalkoztatják őket.

3. 2. 2. Óvodai gyakorlati jegyek átlagának vizsgálata

Eredményeinket másfajta módszerrel is próbáltuk kontrollálni.

Mint tudjuk a kétéves felsőfokú óvónőképző az általános személyiségformáláson túl felkészíti a hallgatókat egy szép és nemes hivatásra, a 3-6 éves gyermekek nevelésére, oktatására. Hogy ezt minél magasabb szinten elsajátítsák, a tanterv előírja számukra a hospitálási feladatokat, különböző gyakorlati foglalkozások vezetését, szakmai gyakorlat teljesítését, a zárófoglalkozást és egyéb gyakorlati feladatok végzését.

Mint említettük már dolgozatunk elején, hallgatóink nem egységes életelőzménnyel, pályaelképzeléssel, pályaismerettel lépnek be az intézetbe.

Ebből adódik, hogy jövőendő hivatásukkal kapcsolatos feladataikat is különböző szinten tudják teljesíteni. Hogy a cognitiv szférájuk milyen szerveződésszerű, hogy az értékek világa mennyire irányítja magatartásukat, a pályával való azonosulást, hogy milyen a szociabilitásuk foka, ezt az óvodai gyakorlat jegyei hivatottak elsősorban tükrözni. Éppen ezért hallgatónként felmértük a három félév óvodai gyakorlatának eredményeit, - érdemjegyeit és a diploma átlagát, mely utóbbi komplex módon fejezi ki az egyén osztályzatokkal mérhető értékeit, hiszen 6 részjegy átlagát jelöli. Benne foglaltatik tehát

az elméleti és gyakorlati felkészültség is.

Ha összevetjük az első két félév valamint a második két félév fent megjelölt jegyeinek átlagát, sajnos visszaesést tapasztalunk.

Az első évi gyakorlati jegyek átlaga: 4,01

a második évi gyakorlati jegy és a

diploma átlaga: 3,85

Ha részleteiben egyénekre bontva vizsgáljuk az eredményt, akkor az első évhez viszonyítva

40 fő esetében növekedést

33 fő esetében azonos szintet

és 61 fő esetében csökkenést mutat.

Említést érdemel, hogy a pedagógus szülők gyerekei-nél figyelhetünk meg inkább eredmény-romlást /4,05-ről 3,89-re/. Ennek feltehetően az az oka, hogy a nem pedagógus szülők gyerekei jobban törekedtek az elvárásoknak megfelelni, igyekeztek azt a "hátrányt" ledolgozni, mely neveltetésük során adódott a pedagógus szülők gyerekeihez viszonyítva.

3. 2. 3. Pályaidentifikáció az elhelyezkedés tükrében

A mintánkban szereplő 134 fő mindegyike leállamvizsgázott és a társadalmi elvárásoknak megfelelően óvónői pályán helyezkedett el. A két pályázati ciklusban 1981. július 20-ig a végzettek 95 %-a állt munkába.

Ezek közül 1 fő pályamódosítást eszközölt és az Állami Bábszínházhoz szerződött. A fennmaradó 5 % elhelyezkedéséről csak később értesültünk, miután a pályázati feltételek által szabott határidőig nem kaptak megfelelő állást.

Ezután az intézet hatásköréből kikerülve egyéni úton intézték munkavállalásukat, mely szerint 1981. szeptemberétől ők is óvodában dolgoznak.

Mindezek alapján elmondható, hogy hallgatóink esetében a pályaidentifikáció mértéke egyelőre optimálisnak mondható. Az országos statisztikai kimutatások szerint évek óta az óvónők elhelyezkedése illetve pályán maradása a legjobb - ez is a pálya iránti vonzódást jelzi.

3. 2. 4. A hallgatók által ideálisnak ítélt óvodapedagógus személyiségjegyeinek rangsorolása, elemzése

Miután képet kaptunk a hallgatók gyakorlati munkájának eredményéről, kíváncsiak voltunk, hogy mintánkban szereplő fiataljainknak milyen a pálya-elképzelése, az ideális óvónő, óvodapedagógus személyiségét illetően. Ezért a képzési folyamat végén, amikor már több viszonyítási alappal, realisabban ítélkezhettek /hiszen félévente más óvónői páros munkáját ismerték meg, területi szakmai gyakorlaton is részt vettek stb./ feladatuk egy tulajdonságlista összeállítása volt. Az összesítés^{nél} - minden bizonnyal a képzés hatására -

a személyiségjegyek egyértelműbb használata, lényegkiemelése megkönnyítette dolgunkat.

Az ideális óvónő személyiségjegyeinek gyakorisági sora /N=134/

- határozott	91
- következetes	90
- megfelelő szakmai tájékozottsággal rendelkező	90
- sokoldalúan képzett, művelt	89
- hivatástudattal rendelkező	89
- közvetlen, barátságos	89
- materialista világnézetű	85
- kreatív, leleményes	85
- játékos	83
- nyugodt, kiegyensúlyozott	80
- jó szervező	79
- empátiával rendelkező	79
- példaadó	75
- igazságos	75
- türelmes	74
- intelligens	74
- reális	74
- ápoló	74
- érdeklődő	71
- jó pedagógiai érzékű	71
- becsületos	70

- önművelő	68
- esztétikus	67
- rugalmas	66
- kedves	66
- nyílt	66
- vidám	66
- céltudatos	66
- jó emberismerő	66
- jó vezető	63
- kezdeményező	63
- lelkiismeretes	61
- humánus	60
- magával ragadó	60
- fáradhatatlan	49
- a gyerekcsoportot magáénak érző	47
- őszinte	47
- maximumot nyújtó	45
- segítőkész	39
- igényes	38
- pontos	33
- erkölcsös	33
- kitartó	32
- aktív	32
- jómodorú	30
- figyelmes	30
- megfontolt	25
- udvarias	25

- fegyelmezett	23
- önkritikus	23
- önfeláldozó	23
- talpraesett	23
- ügyes	21

Ha megnézzük az elvárásokat, láthatjuk, hogy az egyes értékek között közel sincs akkora szóródás, mint pl. a tanulmányok elején írt önjellemzéseknél. A pálya szempontjából igen releváns értékek lelhetők fel az ideális óvónó személyiségjegyei között.

Az objektív magatartás és a társadalmi sikerorientáltság tükröződik benne.

Örvendetes, hogy az óvónó egyéniségére utaló, az objektív magatartást feltételező "határozott" és "következetes" tulajdonságok preferálódtak.

Némi ellendmondást vélünk felfedezni a megfelelő szakmai tájékozottsággal "rendelkező" és a "sokoldalúan képzett, művelt" elvárások, valamint a tudás kategóriájával kapcsolatos eredményeink között.

A jelek szerint hallgatóink tisztelik a tudást, de önmaguk még nem tesznek meg mindent annak érdekében, hogy műveltségüket gazdagítsák, elmélyítsék. Sokan tanulás nélkül szeretnék alapos tudás birtokába jutni.

Az érzelmi szférával összefüggő személyiségjegyek sora igen gazdag, s ez ismét megnyugtató, hiszen a

3-6 éves gyerek affektív lény, számára az érzelmi megnyilvánulások fontosak. Pozitív jelként könyvelhetjük el azt is, hogy nemcsak a másokkal, hanem az önmagukkal szembeni morális érzelmek tükröződnek az elvárásokban. /igényes, pontos, erkölcsös, kitartó stb./ Tudjuk, hogy a személyiség sokfajta felosztása ismeretes. Mivel pedagógusjelöltek alkotják mintánkat, ezért célszerűnek tartottuk az általuk felsorolt személyiségjegyeket a Kuzmina-féle pedagógiai képességek kategóriájába besorolni részben azért, hogy a felsorolt értékek valamilyen rendszert alkossanak, másrészt azért, hogy átfogó képet kapjunk arról, vajon mit és milyen mértékben tekintenek hallgatóink az eredményes pedagógiai tevékenység individuális pszichológia előfeltételének.

Kommunikatív képesség

- közvetlen, barátságos	89
- játékos	83
- nyugodt, kiegyensúlyozott	80
- empátiával rendelkező	79
- türelmes	74
- ápoltság	74
- esztétikus	67
- kedves	66
- nyílt	66
- vidám	66

- humánus	60
- magával ragadó	60
- fáradhatatlan	49
- a gyerekesoportot magáénak érző	47
- segítőkész	39
- jómodorú	30
- figyelmes	30
- udvarias	25
- önfeláldozó	23
-	

Konstruktív képesség

- megfelelő szakmai tájékozottság	90
- sokoldalúan képzett, művelt	89
- hivatástudattal rendelkező	89
- materialista világnézetű	85
- kreatív, leleményes	85
- példaadó	75
- igazságos	75
- intelligens	74
- reális	74
- érdeklődő	71
- jó pedagógiai érzékű	71
- becsületos	70
- önművelő	68
- jó emberismerő	66
- lelkiismeretes	61

- őszinte	47
- maximumot nyújtó	45
- igényes	38
- erkölcsös	33
- önkritikus	23

Szervezőképesség

- határozott	91
- következetes	90
- jó szervező	79
- rugalmas	66
- céltudatos	66
- jó vezető	63
- kezdeményező	63
- pontos	33
- kitartó	32
- aktív	32
- megfontolt	25
- fegyelmezett	23
- talpraesett	21
- ügyes	20

Összességében elmondható, hogy a hallgatóink által felállított ideális óvodapedagógus személyiségjegyei reálisak, többnyire megfigyelésen, tapasztalaton nyugszanak. Várhatóan a személyiségjegyek skálája bővülni, gazdagodni fog, ahogy újabb és újabb vonzó tulajdonságokkal ismerkednek meg szép hivatásuk gyakorlása közben.

Leendő nevelőinkben a szocializmussal való érzelmi és értelmi azonosulás nyomán mégjobban felerősödik a hivatásérzet, mely a legjelentősebb ideálképző erő. Sumint tudjuk, minél inkább beölti a hivatás az ember egész életét, annál inkább ez határozza meg az egész világban való viszonyát is.

3. 3. A mondasok értelmezésének főbb típusai

A mondasok értelmezésénél bizonyos típusokat lehet megkülönböztetni, mely típusok nem alkotnak végleges rendszert, nem jelentenek értékességi mutatókat, de tükrözik a vizsgálati személy intelligenciáját, műveltségi szintjét és feladattudatát.

Az értelmezési típusok megmutatják a mondasválasztás diagnosztikai hatását is. Minthogy tudati szinten történnek a választások a legtöbb emberből iskolai szituációk emlékét hívják elő s ezért iskolás szinten akarnak a kívánalmaknak megfelelni. A megfelelni akarás különösen feltűnő a felvételi vizsga után történt választásoknál, tehát közvetlenül a főiskolai tanulmányok kezdetén.

A második választásnál több egyénileg átélt indoklással találkozunk.

Mi négy értelmezési típust állapítottunk meg, s az általunk kiemelten vizsgált D, F, I és K kategóriák mondasaira adott indoklásokat, válaszokat ezekbe soroltuk be.

1. Iskolai tanulmányok verbális ismételése - ami nem-egyszer ugyanazon gondolatnak pusztán más szavakkal való kifejtése Pl. "A tudást senki el nem veheti" - Az embernek valóban ez az egy igaz tulajdona, amire mindig számíthat. /87/ Vagy: "Szívet cseréljen az, aki hazát cserél" -

- Hazádhoz rendületlenül légy hű! Mindenki ott legyen igaz ember, ahol született. /113./

E kategóriába tartozik a hallgatók indoklásainak 67 %-a az első vizsgálatnál, a másodiknál már csak 49 %-a.

2. Egyéni élmények színezik, gazdagítják az iskolában tanult elveket.

Pl. "Ma nekem, holnap neked". - Nem szabad önzőnek lenni, igazságosnak kell lenni, másképp nem lesz boldog az ember. /3/

Vagy: "Tévedni emberi dolog" - Ismeretszerzésem során tévedek, de a tévedések elvezetnek a helyes megoldáshoz. /38/

Az előző mondás indoklásánál érdemes felfigyelni a "kell" és "szabad" megfogalmazásra, ami az erkölcsi követelmények interiorizációját is jelzi.

Az indoklások 24 %-ról 31 %-ra nőttek e kategóriában a második vizsgálatra.

3. Egyéni élmények alapján történt választás

Pl. "Tiszteld mindenben az életet" - Minden embernek csak egy élete van. Ez egy olyan lehetőség, ami véletlen számunkra, de semmivel sem pótolható /121/

Vagy: "Tévedni emberi dolog" - Unalmas lenne egy picit, ha mindenki tökéletes lenne, mert nem lenne miből leszűrni az összehasonlítási alapot. /39/

Az első választáskor adott indoklások 7 %-a a második választásra 13 %-ra emelkedett.

4. Bizarr, ellentmondó választás

Pl. "Jöjjön, aminek jönnie kell, az élet mégis szép"
- Mindig optimistának kell lenni. Nem szabad elkese-
redni! Rám ez utóbbi jellemző és ezért tetszik ez a
mondás. /7/

Vagy: "Mindenütt jó, de legjobb otthon" - Ezt nem tar-
tom igaznak, ezért nem tetszik. Van aki nem otthon
érzi legjobban magát. Ezért mennek ki sokan külföldre,
igaz vannak akik megbánják, de vannak olyanok is,
akik nem. /129/

Az e kategóriába sorolt indoklások is emelkedtek száza-
lékosen míg az első alkalommal 2 %, a második alkalom-
mal 7 % volt az eredmény.

Összességében a második vizsgálat javára enyhe emelkedő
tendencia figyelhető meg, melyet annak tulajdonítunk,
hogy egyre többen nem akarnak görcsösen megfelelni a kivá-
nalmaknak, növekedett a vizsgálat iránti bizalmuk és
őszintébbek mernek lenni véleménynyilvánításukban.
Az indoklások változása feltehetően összefügg az életkori
érettség növekedésével is.

3. 4. A mondásválasztás eredményeinek kvantitatív és kvalitatív elemzése

Megvizsgáltuk a mondások jelzeteiben előforduló X /a közfelfogással egyező/ választások arányát az Y /közfelfogástól eltérő/ választásokhoz és mindkét alkalommal az alábbi eredményt kaptuk

$$X : Y = 17 : 3$$

Az X és Y értékek egymáshoz való viszonyában első alkalommal összesen tíz, második alkalommal összesen tizenegy féle arányt kaptunk.

I. alkalom				II. alkalom	
20 X :	OX	gyakorisága	6	14	
19 X :	1Y	"	31	31	
18 X :	2Y	"	17	26	
17 X :	3Y	"	27	19	
16 X :	4Y	"	25	13	
15 X :	5Y	"	15	14	
14 X :	6Y	"	4	13	
13 X :	7Y	"	7	1	
12 X :	8Y	"	1	0	
11 X :	9Y	"	0	0	
10 X :	10Y	"	1	1	
9 X :	11Y	"		1	
8 X :	12Y	"		0	
7 X :	13Y	"		0	

6 X : 14Y	gyakorisága	0
5 X : 15Y	"	0
4 X : 16Y	"	0
3 X I 17Y	"	1

A kapott adatokat elemezve kitűnik, hogy a második alkalommal nagyobb a szóródás, s egyfajta minőségi átcsoportosulás jellemzi a mintát. Míg első alkalommal összesen 6 személy választott csupa a közfelfogással egyező mondást, másodszorra már 14 fő.

A másik véglet a 3 X : 17 Y választás. Egyetlen hallgató számára volt nagy többségében hívó jellegű a közfelfogással ellentétben álló mondások sorozata. A vele folytatott gyakori egyéni beszélgetések során /személyiségfejlesztő diákkör/ fény derült arra, hogy feltűnni vágyó, magatartásának, kihívóan negatív gondolkodásának oka elsősorban rendezetlen családi körülményeiben keresendő. Röviddel a diplomaszerzés előtt uráa lett rajta a félelem: "újra haza kell menni s kezdődik előről minden".

A magas Y választás a módszerben az opponáló személyiség jellemzője. Az említett hallgatóra ez a megállapítás teljes mértékben illik. A biztonság kedvéért más módszerekkel is megvizsgáltuk ezt a hallgatót /pl. rajzteszttekkel/ és ugyanezeket a jegyeket tudtuk megállapítani.

Összességében az X:Y arányról elmondható, hogy az teljes mértékben egyezik a hasonló korú, tanítóképzős minta

adataival. /Gáspárné, 1978/

Megállapítható az is a kapott adatok tükrében, hogy óvodapedagógus jelöltjeink nem abszolút konformisták, de jól alkalmazkodó személyek.

Óvónóképzős hallgatók választásainak értékelése első választás alkalmával

Választások	+	-	Össz.	Átlag	+	-	%	Az anyaghoz viszonyított átlag
1. modern	413	327	740	5,5	30,8	24,4	27,6	1,12
2. hagyományos	915	776	1691	12,6	68,3	57,9	63,1	0,99 \approx 1
3. elavult	12	237	249	1,9	0,9	17,7	9,3	0,72
4. absztrakt	976	786	1762	13,1	72,8	58,7	65,7	0,97 \approx 1
5. konkrét	364	554	918	6,9	27,2	41,3	34,3	1,04
6. alacsony	491	630	1121	8,4	36,6	47	41,8	1,11
7. átlagos	433	462	895	6,7	32,3	34,5	33,4	1,03
8. magas	416	248	664	4,9	31,1	18,5	24,8	1,08

Óvónőképzés hallgatók választásainak értékelése második választás alkalmával

Választások	+	-	Össz.	Átlag	+	-	%	Az anyaghoz viszonyított átlag
1. modern	427	327	754	5,6	31,9	24,4	28,1	1,10
2. hagyományos	893	763	1656	12,4	66,6	57	61,8	1,01
3. elavult	20	250	270	2	1,5	18,6	10,1	0,66
4. absztrakt	953	783	1736	13	71,1	58,4	64,8	0,99 ≈ 1
5. konkrét	387	557	944	7	28,9	41,6	35,2	1,01
6. alacsony	504	583	1087	8,1	37,6	43,5	40,5	0,98
7. átlagos	411	486	897	6,7	30,7	36,3	33,5	1,04
8. magas	425	271	696	5,2	31,7	20,2	26	1,17

Ha a fenti táblázatokat vizsgálat alá vetjük, a következőket állapíthatjuk meg:

A korszerű nézetekkel való szembekülés fontos összetevője a fiatalok gondolkodásának. Ebből a szempontból érdekes a "modern" mondások preferenciájának alakulása.

Jó jelnek vesszük, hogy az első választás óta 740-ről 754-re emelkedett a plusz-minusz választások száma. Ezen belül is a pozitív modern választások aránya növekedett 413-ról 427-re.

Nehezebben értelmezhető az "elavult" mondások arányának növekedése, ami abszolút számban nem jelentős, mégis elgondolkodtató. Talán az értéktudat polarizációját jelenti, ami a tudatosulási folyamatnak szükségszerű velejárója.

A választott mondások némi jelzést adnak a választók intelligenciájának fejlettségével kapcsolatban. A módszer kidolgozásakor a szerző talán erre nem is gondolt, de a több éves gyakorlat vezette el ahhoz a felismeréshez, hogy egyes mondások megértéséhez és választásához alacsony, másokhoz átlagos, megint másokhoz magas intelligencia szükséges. Némi szerény eredményt ezen a téren is felmutathatunk a képzési folyamat végén.

A magas intelligencia-igényű mondások pozitív választásai abszolút számban 416-ról 425-re emelkedtek, a negatív választások viszont 248-ról 271-re. A plusz-minusz ér-

tékek 664-ről 696-ra nőttek, a plusz-minusz átlag 4,9-ről 5,2-re.

A hívóanyaghoz viszonyított arány az átlagnál valamivel jobb képet mutat, a második választásnál 1,08-ra emelkedett az első választás 1,04-es átlagához viszonyítva.

A többi jelzet nem mutat nagyobb eltolódást, nem enged meg lényeges következtetést.

A választások összértékei a következő arányokat mutatják:

F és R értékek választása

<u>Első választás</u>	<u>Második választás</u>
+ F : 615 +R : 725	+ F : 632 +R : 708
- F : 502 -R : 838	- F : 505 -R : 835
± F : 1117 ±R : 1563	± F : 1137 ± R : 1543
± FR : 2680	± FR : 2680

Mint tudjuk, a faktikus /F/ értékek az étellel kapcsolatos igényeket fejezik ki, birtokolható javakat, a regulatív /R/ értékek a saját, vagy mások cselekvési módjával, önszabályozásával kapcsolatos értékeket.

Az adatokat vizsgálva láthatjuk, hogy az igények és a tiltások nincsenek egyensúlyban.

Több szabályt vesznek figyelembe, mint amennyi igényt ki mernek nyilvánítani, szabályválasztásuk a +R választás: 725, illetve 708, az F választás pedig 615, illetve 632. Ez nem azt jelenti, hogy valóságos viselkedésük is eszerint alakul, mert valószínű, hogy sokkal magasabb az igényük az étellel kapcsolatban, a szabályoknak az áthágását viszont nagyon erősen elítélik, mutatja ezt a -R-nek a feltűnően magas választása /-838, illetve -835/ választás abszolút számban./ Ezek a számok olyan magasak, hogy csak megismételni tudjuk a mondásválasztás szerzőjének meglátását, hogy a -R választások, melyek lényegükben tiltások, cenzori személyiségre engednek következtetni.

Ez mintánkban azt jelenti, hogy hallgatóink önmaguknak, tanítványaiknak és környezetüknek többet tiltanak, mint amennyi pozitív ötletük van az élet alakítására, az értékek megszerzésére.

A -F értékeknek az aránya nem túlságosan magas. Az F és R érték + - aránya elég nagy eltolódást mutat az R értékek javára, /446-tal illetve 406-tal több az R értékek + - választása, mint az F értékeké/.

Ez ismételten rámutat nevelésünknek egy sajátosságára, arra, hogy tanítványainkat már óvodáskoruktól kezdve nagyon gyakran figyelmeztetjük kötelességeikre, nem tudatosítjuk azonban bennük jogaikat. Ennek a következménye szokott lenni serdülő- és ifjúkorban az ifjúság sokszor enlegetett szubkulturájában megmutatkozó telhetetlenség, sőt féktelenség. Óvónőképzős hallgatóinknál ez utóbbi jelenségre nem mutathatunk rá, hiszen pályaválasztásuk is jelzi, hogy az adott társadalomba be akarnak illeszkedni. Nem tekinthető viszont pozitív jelenségnek, hogy azt a nevelési mintát, amelyet gyermekkorukban és serdülő-korukban maguk is megtapasztaltak, tovább akarják vinni.

Nem kedvezőbb a helyzet a pedagógus szülők gyermekei esetében sem, ha megnézzük az eredményeket:

<u>Első választás</u>		<u>Második választás</u>	
+F : 143	+R : 157	+F : 129	+R : 171
-F : 125	-R : 175	-F : 110	-R : 190
±F : 268	±R : 332	±F : 239	±R : 361
± FR : 600		± FR : 600	

Az eddigi tiltó nevelés hatását tükrözik itt is a magas -R választások. Sajnos a kapott adatok alapján úgy tűnik, hogy a pedagógus szülők gyerekei jobban hajlamosak az autokratikus nevelésre, mint a nem pedagógus szülők gyerekei, hiszen a tiltó tendencia túlságosan dominál náluk. A második választásra még jobban növekszik a szabálytudat, a tiltás esetükben s ez nem szerencsés, hiszen a nevelő fő feladata, hogy az életben elérhető értékeket, örömet, szépséget, emberi jóságot megmutassa s csak annyit tiltson, amennyi szükséges a pozitív értékek megóvása érdekében.

A nem pedagógus szülők gyerekei esetében az alábbi eredmények születtek:

<u>Első választás</u>		<u>Második választás</u>	
+F : 472	+R : 568	+F : 503	+R : 537
-F : 377	-R : 663	-F : 395	-R : 645
+F : 849	+R : 1231	+F : 898	+R : 1132
+FR: 2080		+FR : 2080	

Az adatokról leolvasható, hogy az előbbiekhöz viszonyítva reálisabbak, jobbak az arányok, a második választásra csökkennek a -R értékek.

Érdemes elgondolkoznunk azon, hogy a gyermekekben nem lenne-e helyesebb az élet helyes vitelének valódi arányait, a jogoknak és kötelességeknek dinamikus egyensúlyát kezdettől fogva hangsúlyozni. Lehető módszere ennek

egyes pedagógusok által javasolt és már alkalmazott "kell és szabad" táblázatnak a feltüntetése, továbbá az életvitel kapcsán a naplóíratás, amellyel a gyerekek tudatosítják mindazokat a kötelességeket, amelyeket teljesítettek, ugyanakkor azokat a kedvező, örömteli élményeket is, amelyekben részük volt.

IV.

A vizsgálatok értékelése és a konklúziók levonása

a/ Feltételeztük, hogy hallgatóink jobban rá vannak kényszerítve önismeretük fejlesztésére főiskolai tanulmányuk idején, tehát önismeretük fejlesztését elősegíti, illetve szorgalmazza a kétéves képzés. Ezért a tanulmányok kezdetén és végén önjellemzés íratás módszerével mértük fel hallgatóinknak önmagukról kialakított képét, önismereti szintjét, és az itt feltüntetett értékeket gyakoriságuk alapján rangsoroltuk, rangsorba állítottuk.

Észrevételeink a következők:

- Célszerű lenne fokozottabb figyelmet fordítani már a középiskolákban is az önismeret fejlesztésére. Különösen fontosnak tartjuk ezt azoknál a tanulóknál, akik a pedagógushivatást tűzték ki célul, tehát a jövő generációt kívánják nevelni, oktatni.
- Igen fontosnak tartjuk, hogy a pedagóguspályára történő felvételi vizsgák során legyen kötelező a pedagógiai rátermettség, alkalmasság vizsgálata is.
- Hatékonyabb lenne a jelölt és a főiskolai, egyetemi felvételi bizottságok szempontjából is, ha az osztályfőnökök központi jellemzési szempontsort kapnának és annak alapján készíthetnék el a minden

sematizmustól mentes zárójellemzéseket. Fontosnak tartjuk, hogy az osztályfőnökök jól ismerjék a pályatükröket, mert csak így tudnak egyénre szabott, pályaszpecifikus, tartalmas jellemzéseket készíteni.

- További erőfeszítéseket kell tenni elsősorban a szülők, de a gyakorló pedagógusok helyes értékorientációjának kialakítására is. Az önjellemzésekből merített információk alapján ugyanis arra következtettünk, hogy a felsőfokú tanulmányokat megkezdő hallgatók önmagukkal szemben támasztott igénye, önértékelése alacsony, több esetben irreális. Pedagógusjelöltekhez viszonyítva aránytalanul magas a gátolt, erősen fékezett, motiválatlan, aligaktív, introvertált hallgatók száma, akik a "túlélők" attitűdjét preferálják a hivatásra való felkészülésben.
- A neveltség értékelését mindig össze kell kötnünk a hallgatók önértékelésével. Az önjellemzéssel történő diagnosztizáló értékelés elsősorban hallgatóink önismeretét gyarapítja, hisz 18-20 éves korban még nem rendelkeznek kiforrott önismerettel. Előfordul a túlzott önbizalom, a realitáson túli bizakodás a saját képességekben és teljesítményben. De ennek ellenkezője is, így az önmegítélés még inkább elbizonytalanodhat.

Az önjellemzés nekünk oktatóknak a hallgatók megismerését teszi lehetővé. Ennek alapján segítséget ad-

hatunk - ahol szükséges - az önmagukkal szemben támasztott igényük és várható teljesítményszintjük reális megítéléséhez. A képzés során nagyszerű lehetőséget biztosított erre pl. az óvodai gyakorlat - ön- és mások által történő - elemzése, értékelése; a különböző mikrocsoportos foglalkozások; referátumok tartása, elemzése; a diákköri munkában végzett teljesítmény értékelése, a különböző versenyek rendezése s nem utolsósorban a kollégiumi és egyéb rendezvények, a szabadidő kultúrált eltöltéséből adódó egyéni- és csoportos beszélgetések, véleménynyilvánítások stb.

Az eredmény nem maradt el, igazolta eredeti feltételezésünket. Hallgatóink többségének önismereti szintje fejlődött, önmaguk megítélésében reálisabbak lettek. Mint láttuk, fejlődéslélektani szempontból is optimális az ifjúkor eleje arra, hogy az önértékelés, kompetencia egyre reálisabb képet nyújtson.

Sikerült elérni, hogy sokan biztonsággal ítélték meg a képzési folyamat második felében - ahol erre lehetőség volt - számszerűleg is teljesítményüket.

/Természetesen ennek előfeltétele volt, hogy az azonos csoportoknál oktatók szemlélete, igényessége, értékorientációja ne mutasson nagy különbségeket/.

Hangsúlyozni kívánjuk, hogy a nevelést egységes folyamatnak tekintjük ugyanúgy, mint ahogyan egysé-

ges egésznek a személyiséget. Egyaránt kell gazdagítani az egyént a műveltségi javakkal és pszichikus struktúráinak fejlesztésével.

- Ugy véljük, hogy a pedagógusképzésben rangosabb helyet, még több lehetőséget kell kapjon az önismertetre nevelés. Hiszen a nyílt, őszinte szembenézés az énképpel, s annak összevetése azzal a másikkal, amelyet környezetünk alkot rólunk, elengedhetetlen feltétele szép és tartalmas munkánknak.

Fenti feltevésünk beigazolódt, hallgatóink önismerteti szintje feltétlenül fejlődött a képzés során.

- b/ Másik feltevésünk volt, hogy a pedagógus pályára jelentkező fiatalok eleve szociális személyiségek, és ezt a szociabilitást a képzés méginkább fejleszti. Ezt a feltevésünket arra alapoztuk, hogy ha a felvételi vizsgán feltesszük a jelölteknek a tipikus kérdést: "miért szeretne óvónó lenni?", a tipikus válasz: "mert nagyon szeretem a gyerekeket, szeretek velük játszani, beszélgetni". Ez a tény pedig azt sejteti, hogy már megfelelő szintű szociabilitással rendelkeznek tanulmányaikat megkezdő hallgatóink, amit a képzésnek további feladata erősíteni és fejleszteni fog. A mondásválasztás, módszerével és egyéb módszerekkel végzett vizsgálataink eredményei arról győzték meg, hogy elképzelésünk reális volt, feltevésünk beigazolódt.

Mindkét felmérésben a barátság, emberség köre /O/ az igen előkelő második helyet foglalja el a tizből, s az indoklások is - különösen a második alkalommal - arra utalnak, hogy hallgatóink relevánsnak vélik a barátságos, humánus légkört, az érzelmi gazdagságot, az "okos" gyermekszeretetet, igényesek az emberi kapcsolatokra és józanul mérlegelik annak súlyát is. Ez az eredményünk pozitív korrelációt mutat az önjellemzések elemzésekor kapott preferált értékekkel /barátkozó, kapcsolatteremtése könnyű, ember- és gyerekszerető stb./

Még az előbbieken jelzett egyébként introvertált, gátolt, motiválatlan hallgatók többsége is sokkal jobban fel tud oldódni az óvodai gyerekcsoportokban, mint kortársai között. A társak iránti igényesség hiánya összefügg egy bizonyos én-gyengeséggel, s a kellő önbizalom hiányát is mutatja. Ezeknek a hallgatóknak különösen sokat jelent a kollégiumi bentlakás, hisz legalább tapasztalatot szereznek az alkalmazkodásról, az együttélés nem egyszerű tényéről.

Eredményeinket alátámasztja az a tény is, hogy az emberekkel foglalkozó pályára felkészítő középiskolából /gimnázium, óvónői-, kereskedelmi-, egészségügyi szakközépiskola/ érkező hallgatók mondásválasztásaikban jobban érzékeltették, hogy előző iskolájuk jól célozta a szociabilitás alakulását.

Esetükben mindkét választás alkalmával első helyen áll

a C kategória. Választásaik arányai alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a képzés során a szociabilitásuk erősödött.

Összességében elmondható, hogy hallgatóinkban tanulmányaik során öröndetesen növekedett a szociabilitás mértéke, még érzékenyebbé váltak a kapcsolatteremtésre, szociálpozitívabbak lettek.

Az első hipotézissel kapcsolatos javaslataink, észrevételeink itt is érvényesek.

c/ Feltevésünk szerint a szociabilitás együtt jár a magasabb közösségi beállítódással.

Mint tudjuk az első négy kategória a közvetlen emberi kapcsolatoknak az összességét mutatja. Így pl. az ABC kategóriának erős érzelmi töltete van, ezzel szemben a D kategória, amely szintén az emberekhez való viszonyt tükrözi, már lényegesen elvontabb mondatokat tartalmaz.

A kettőnek az összetartozása /C+D kategória/ mégis erősen szoros, minthogy a mondatválasztás felépítésében az egymás után következő kategóriák ugyanannak a pszichikus magatartásnak a különböző aspektusait hívják. Így még a C kategóriában az érzelmek által dúsitott barátsággal állunk szemben, a D kategóriában pedig azzal a belátással, amely minket a nagy emberi közösséghez, a hazához és az egész emberi társadalomhoz fűz.

Az emberség, barátság és a közösség tehát együttesen feltételezi egymást. Az óvónő a kisgyerekekkel kezdetben egyénileg kell foglalkozzék jelentős mértékben és csak lassan szoktathatja őket a kisebb csoportok, majd a nagyobb közösségekben való kooperációhoz. Éppen ezért az óvónő személyiségében a humánus, a barátság iránti érzékenység rendkívül jelentős és szorosan kapcsolódik a közösség problémáihoz.

Vizsgálataink eredményei arról tanuskodnak, hogy hallgatóink esetében a közösség D kategóriája nem túl preferált, sőt a képzés végére az eredeti hatodik helyről visszaesett a nyolcadik helyre. Ez azt jelenti, - amint arra az elemzésben is rámutattunk - , hogy a vizsgálat tükrében enyhén, nem kifejezetten és nem agresszív módon mégis az mutatkozik, hogy a közösség iránti fogékonyság, az emberek iránti érzékenység és felelősségérzet, az empátiakészség nemhogy nem növekedett, hanem inkább csökkent a képzés folyamán.

Ezt részben azzal magyarázzuk, hogy a közösség D kategóriájában levő kijelentések filozófikusabbak, s ennél fogva az óvónőképzős hallgatók érdeklődését kevésbé ragadták meg, mint az érzelmileg gazdagabb, bensőségesebb, megelőző kategóriák.

Másrészt kollégiumi nevelőtanári tapasztalataink arról tanuskodnak évről-évre, hogy a túl ideális körülmények, /3 ágyas szobák maximális kényelemmel/ nem segítik eléggé a közösség alakulását. Egyfajta elszigeteltsé-

get teremtenek a jó tárgyi feltételek. S ugyanakkor hiányoznak a közösséggé kovácsolódás alapvető feltételei: a közös élmények, az együttes tevékenykedés s az életkorilag is oly igényelt nagy, esti közös beszélgetések, szórakozások lehetőségei.

Ugy érezzük, hogy a kollégiumok tervezésekor, építéskor nemcsak a szociális tényezőkre kellene gondolni, hanem a mérnöki prakticista szemléletet lehetne bővíteni pedagógiai, pszichológiai szempontokkal is. Nevezetesen a közösségi neveléshez szükséges tárgyi feltételek megteremtésére is ügyelni kellene /létszámhoz méretezett klubok, társalgók, tanulószobák, műhelyek stb./

Ismételten hangsúlyozzuk a közösség kategóriájának alacsony választásai kapcsán a már említett kiscsoportos módszert. / ld.128.old./

A közösségi neveléssel kapcsolatos kedvezőtlen eredmények sajnos nemcsak nálunk tapasztalhatók. Joggal vetődött fel a kérdés: válságban van a közösségi nevelés? Ezt kutatván egyes szerzők eljutnak a közösségi ember hagyományos fogalmának válságáig, sőt az egész közösségi nevelés válságát is jelzik. Elgondolkoztató, hogy többen arról számolnak be, az iskola 12 év alatt nem tudja megszüntetni a szociális tényezőkből adódó negatív vonásokat. Eredményeink szerint is: annyira

determinálók a szociális származási körülmények, hogy azokat a képzés sem szünteti meg.

A közvetett ráhatás dominanciája egyértelműbb, mert önállóan gondolkodó értékekre hatunk.

Hogy kinek milyen az értékvilága, a belső rendszere, milyenek az értékorientációs irányai, dimenziói, megoszlásának tendenciái ez a gyermekkori szocializációs szakaszban messzemenően meghatározó, befolyásoló tényező.

A szocializációs körülmények determináló hatása ellenére a pedagógusképzés minden szintjén nagyon fontosnak tartjuk az ellensúlyozást. Ugyanis ha ismerjük tanulóink- hallgatóink értékrendszerét, szabályozási mechanizmusát, ez hatékonyabbá teheti nevelő munkánkat. Éppen ezért az értékorientáció módosításának feladataira jobban fel kell készíteni a pedagógusokat. Legalább ennyire fontos az értékrend alakítása, az értékorientáció fejlesztése, ami több, szélesebb körű, mint az erkölcsi fejlesztés. Ennek tudati, emocionális és cselekvési mozzanatai egyaránt megfigyelhetők és továbbfejlesztésre szorulnak.

Természetesen a tanulóknak, hallgatóknak is jól kell ismerniük magukat, hiszen a nevelés bipoláris folyamat.

Fenti hipotézisünk sajnos nem igazolódott.

d/ Elvárásaink szerint a tudományok iránti érdeklődés

és a tanulási kedv a képzési idő alatt növekszik.

Sajnos ez, a feltevésünk sem igazolódott be. Olyannyira nem, hogy a mondásválasztásban F kategória néven számontartott tudás, tudomány, műveltség, kultúra kategória mindkét választás alkalmával a tizedik, utolsó helyre került.

Hasonló jelzéssel szolgált a tantárgypreferencia vizsválat eredménye is: kevés hallgatónk számára vonzó az intellektuális szféra.

A mondásválasztás eredményei szerény érdeklődésű, s főleg gyakorlati, utilitarisztikus szemléletű fiataloknak mutatták a hallgatókat, akiknek alacsony a kulturális igényük. Itt kell keresnünk a csomópontokat, amelyek alapján a hallgatók fejleszthetők. Éppen ezért a képzésnek arra kell irányulnia, hogy kulturális érzékenységüket, problémalátásukat, kreativitásukat ne pusztán a hagyományos eszközökkel, hanem újszerű módszerekkel is növeljük.

A legfontosabb, hogy aktivizáló feladatokat válasszunk erre a célra, mivel terjedőben van egy kényelmesebb álláspont, miszerint: jobb passzív kultúra-fogyasztóként élni /pl. túlzott mértékű TV-nézés/.

Szép és mindenkor megújulásra készítő pedagógusi pályánk kifoghatatlan ötleteket tartalmaz jövő generációink számára is. pl./bábkészítés; szobaberendezés-

-dekorációs gyakorlatok; óvodai berendezések megtervezése; óvodai ruhatervezés; játékkészítés; spontán rajzoltatás - ez egyúttal én-erősítő; montázs, kollázs gyűjtemény készítése; egyszerű tárgyakból hangszer-jellegű tárgyak formálása stb.stb./ Törekednünk kell arra, hogy hallgatóink elszakadjanak a puszta ismétléstől, a reprodukálástól, fel kell ébresztenünk bennük az igényt, hogy önkifejezésükben aktív, alkotó módon tudják kiadni magukból a tudástöbbletet.

Sajnos a két éves képzés során nincs idő az érésre, a fokozatos ismeretbővítésre, az új, minőségi képességek megjelenésére. Nehezíti a helyzetet, hogy nekünk oktatóknak sem mindig sikerül megtalálni a hatékonyság legjobb módszereit a motiválás-motiválhatóság megfelelését, egy olyan alapozó, transzferálható, algoritmikus szisztéma kifejlesztésének bázisát, amelynek alapján a hallgatók képessé válnának az önálló anyagfeldolgozásra.

Fokozni kellene az oktatóknál és a hallgatóknál egyaránt a képzéshez szükséges lelkesedést, szenvedélyt, azt az affektivitást, amely a tevékenység /tanulás/ mindhárom funkciójában /ösztönzés-szervezés-végrehajtás/ döntő. Ugy véljük, hogy ezek fokozása, magas szinten történő tartása minőségi változáshoz vezethetne.

Feltételeztük a továbbiakban, hogy a pedagógus csa-

lédből származó hallgatókat gyerekkorukban szigorubban, teljesítményre orientáltabban nevelték, s arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon megmarad-e ez a beállítotttságuk, vagy módosítani tudják ezt a kora-gyerekkori viselkedési mintát.

Tapasztalataink és vizsgálataink azt mutatták, csakúgy mint a közösséggel kapcsolatban, hogy a gyerekkori szocializációs szakasz nevelési mintája a meghatározó, az amelyet maguk is megtapasztaltak.

Sajnos a tanulás, a tudatosítás, a szakképzettség, tehát a megszerzett pszichológiai és pedagógiai ismeretek alapján nem tudják elég hatékonyan módosítani attitűdjüket, hanem amit gyermek-, illetve serdülőkorukban megéltek, modellként megtapasztaltak, azt tovább akarják vinni. A mondásválasztás eredményei alapján a pedagógus szülők gyerekei jobban hajlanak a tiltásra, az autokrata nevelésre, feltehetően a családi szocializáció folytatásaként, mint a nem pedagógus szülők gyerekei.

e/ Feltételeztük, hogy a képzési idő végén az életértékek választásának strukturájában lényeges és kedvező eltolódások lesznek.

Sajnos feltételezésünk csak részben igazolódott. A mondásválasztás módszerének eredményei szerint egészen enyhe pozitív irányú fejlődés volt tapasztalható a képzési idő végén. Míg az I. kategória /életcélok

köre/ a hetedik helyen állt mindkét választás alkal-
mával, a K kategória /életelvek köre/ előrelépett
az első választás nyolcadik helyéről a második vá-
lasztáskor az ötödik helyre.

Ezek a felismerések nem pusztán kedvezőtlen ténye-
zők feltárását jelentik, hanem megindíthatnak egy
olyan további kutatómunkát, amely az óvónőképzés-
nek, illetve az egész pedagógusképzésnek a profilját
némiképpen megváltoztathatja. Ugy látszik nem elég
elméleti ismereteket adni, hanem valami módon kon-
frontálni kell a fiatalokat mindazzal, amit korábbi
életszakaszukban megéltek és ez a konfrontáció el-
indíthat bennük olyan tudatosulási folyamatokat, ame-
lyeket a puszta elmélet nem képes adni.

Itt felhasználhatók ehhez azok a széles körű nemzet-
közi kutatások, amelyek a jellemfejlődéssel és a
gyerekkori tapasztalatok átmunkálásával kapcsolato-
sak.

Mint említettük a jellemző értékének nagyobb becsü-
lete, valamint a pesszimizmusnak, a passzivitásnak
az erélyesebb elutasítása hozza ezt az értéknöveke-
dést. Nem túlságosan jelentős eredmények, valószínű,
hogy tudatosabb értékfejlesztő munkával sokkal komo-
lyabb változásokat lehetne elérni.

f/ A hallgatóink által írt önjellemzések, valamint a
mondásválasztások eredményei arról győzték meg bennün-

ket, hogy a fiatalokat nem lehet úgy nevelni, hogy meg ne kérdezzük őket igényeik felől. Ezért van szükség folyamatos vizsgálatokra, felmérésekre, ankétokra, egyéni beszélgetésekre stb.

Tudnunk kell nekünk nevelőknek, valamint az ifjúsági vezetőknek, hogy még sok felderítetlen igény él a fiatalokban, amelyet nekünk kell kibontakoztatnunk. Az ifjúságot segíteni kell eszményei megtalálásában és barátságosan bevezetni őket önmaguk és a környező világ mélyebb megértésébe.

A hivatásos nevelők nagyon különböző mértékben hatnak a fiatalokra. Külföldi vizsgálatok egybevágának hazai vizsgálatokkal, amelyek kimutatták, hogy a 16-20 éves kor a személyi ráhatásokra a legfogékonyabb szakasz /Allport, 1964/. A tanárok nagyvonalúsága, a meglepő "nem tanáros" viselkedés megragadja a fiatalokat, s egészen meg is fordíthatja fejlődésük irányát, mint ezt Makarenko több esete is igazolta. A fiatalokkal való eredményes foglalkozásnak a hatékony formája az egyéni, vagy a 10-12 főből álló csoportban történő foglalkozás. Lehet ilyen csoportot szervezni kutatás, kulturmunka és személyiségfejlesztés céljaira is. Szociális hivatásra készülő fiataloknál különösen eredményes lehet a személyiségfejlesztés céljaira kidolgozott foglalkozási rendszer.

Véleményünk szerint a fiatalok nevelésének módszerei között nagy szerepet kell juttatni a képi, a tonális és a mozgási hatásoknak. Ezeknek a hatásoknak azonban lényegileg kell különbözniök pl. a tömegkommunikációs eszközök spontán nevelőhatásaitól, mivel ezek csak szórakoztatni akarnak. Ugyanakkor az önneveléshez belső koncentráció szükséges.

Az erkölcsi követelmények interiorizációja, a megtervezett személyiségkép kialakulása nem következhet be egymásnak ellentmondó hatások és folytonosan elterelő ingerek zuhatagában. A képszerű, tonális, mozgási és verbális hatások közül gondosan kell választania a fiatalnak ahhoz, hogy belső terveihez a megfelelő pszichológiai erősítést megkapja.

A személyiségtervezés, a megfelelő hatáskiválasztás mellett koncentrációval kell megszereznie a fiatalnak az önuralomnak azt a fokát, amely többek között a várakozás és a szükségletek elhalasztásának képességében nyilvánul meg. A fiataloknak társadalmunkban meg kell érteniök és el is kell fogadniok, hogy mind a házasságra, mind pedig a felelősségteljes társadalmi funkciókra bizonyos ideig várakozniok kell.

A várakozáshoz azonban bizalom kell, s ezt a felnőtt társadalomnak kell megfelelő garanciákkal megalapoznia.

Az ifjúkor az értékrendszer megszilárdulásának irreverzibilis korszakának látszik. Vannak ugyan nagy át-

alakulások az ifjúkor után is, könnyűelmű ifjúból lehet értékes felnőtt, s fordítva: a lelkes ifjúból gyakran válik kiábrándult felnőtt, de mindez inkább kivétel, mintsem szabály. A legtöbb embernek fiatal korában dől el az érdeklődése, életpályája, igényszintje, szerelmi élete.

A felnőttek társadalmára ez a felismerés komoly kötelességeket ró. Nem elég érdeklődni az ifjúság iránt, hanem főként azt kell megmutatni és bebizonyítani, hogy érdemes felnőttnek lenni, sőt érdemes még meg is öregedni.

A bizonyítás csakis az élet példájával történhet, s ennek hitelességét a fiatalok szeizmografikus érzékenységgel állapítják meg.

Hallgatóink mondásválasztásának eredményeit összevettük az Oktatási Minisztérium Pedagógusképző Osztálya által 1976-ban kiadott Óvodai pedagógusképzés nevelési programjával, mely második, átdolgozott és javított kiadás.

Ez a nevelési program tartalmazza az óvónőképző intézetekben folyó nevelőmunka célját, a hallgatók neveltségi szintjét, a nevelési követelményeket, feladatokat és tevékenységi formákat.

Arra voltunk kíváncsiak, hogy fenti program elvárásai mennyiben reálisak, mennyiben vágnak azokkal egybe eredményeink. E tekintetben hallgatóink értékrendjé-

vel, beállítódásával, hivatásával, erkölcsi fejlődésével kapcsolatos észrevételeink, javaslataink a következők.

A nevelési program a szocialista embertípus ideáljából indul ki, a realitást és a tényeket kevésbé veszi figyelembe. Kár, hogy nem épít megelőző, széles-körü, reprezentatív vizsgálatra, mert az esetben elképzelhető lett volna a sok szólamszerű követelmény megfogalmazása.

Sajnos kevés útmutatást tartalmaz a "hogyanra" vonatkozóan és hiányzik a kellő hangsúlymegjelölés az egyes elvárásokkal szemben.

Véleményünk szerint a nevelési tervnek nem pusztán a kétéves képzés idejére kell megterveznie a feladatokat, hanem az óvónői pálya egészét átívelően kell perspektívát nyitni. Hallgatóinknak a mondásválasztásai-ból látszik, hogy a jövőre orientáltságuk határozottan megvan, hiszen azért jönnek felsőfokú intézménybe, mert van elképzelésük a jövőről.

Az alábbi mondások nagyszámú választásai utalnak erre:

"Dolgozz, mintha örökké élnél és szeress, mintha meg kellene halnod".

"Dolgozni csak pontosan, szépen, ahogy a csillag megy az égen - úgy érdemes"

"Ábrándjainkban felcsillan a holnap öröme"

"Fel kell forgatni mindazokat a viszonyokat, amelyekben az ember megvetendő és leigázott lény"

"Áldozat nélkül nincs alkotás"

"Jöjjön, aminek jönnie kell, az élet mégis szép"

Ez a jövő azonban nagyon sok olyan bizonytalan momentumot tartalmaz, amely már az utolsó hónapokban zavarja őket pl. az opportunizmus, a kenyérharc, a pályának a nem túlságosan magas társadalmi és anyagi megbecsültsége stb. Mindezek olyan tények, melyekkel nem nézhet szembe a nevelési terv sem, hanem meg kellene ismernie a valóságos tényeket és valami módon hozzá kellene segíteni a képzés folyamán a fiatalokat, hogy ezekkel a problémákkal megbirkózzanak.

Igy pl. a szocialista erkölccsel kapcsolatban nagyon kevés a gyakorlati következtetés, inkább bizonyos ellentmondásokat látnak a hallgatók. A következő mondatok választásai utalnak erre: "Akinak a szekerén ülsz, annak a nótáját fújjad"

"A pénznek nincs szaga"

"Az érvényesülés titka a jó összeköttetés"

Ebből bátran következtethetünk arra, hogy ezen a téren kellene a munkát megerősítenünk. Ilyen lehet konkrét eszményeknek a kitűzése, melyek életpéldákban, életmódokban valósulnak meg. Pl. Olyan óvónők életútjának a megismerése, akik sikeresen éltek ezen a pályán és megfelelő módon hatottak tanítványaikra. A másik jellemzője hallgatóinknak egy bizonyos passzivitás, melyet pusztán a gyermekek közötti foglalkozásban mernek aktivitássá alakítani. Ez a passzivitás olyankor

veszélyes, amikor igazi állásfoglalásra lenne szükség, valamiféle döntésre. A döntésre való képességnek a növelését szintén be kellene építeni az óvónőképzős hallgatók nevelési tervébe. A pályának a perspektíváit föltétlenül társadalmi úton is lehetne növelni. Így pl. nem az jelenthetne emelkedést az óvónői pályán, hogy továbbtanulnak és tanítói vagy tanári oklevelet szereznek, hanem az, hogy a pályán belül bizonyos vizsgák megszerzésével önmagukat továbbképezhetik és ezáltal bizonyos magasabb rangot érhetnek el. Jó példa erre az angol nevelési gyakorlatban a különféle címek adományozása.

Pl. "a nevelés mestere" cím, amelyet kiváló óvónők is megkaphatnának és nem mint kitüntetést, hanem vizsgálával megszerzhető magasabb kompetencia-fokot.

A kompetencia-élményt már a képzés idején is lehet növelni pl. TDK dolgozatokra való ösztönzéssel, a sikeres dolgozatok publikációjával, cikkek íratásával, TIT előadások tartásával. Elvárható, hogy a hallgatók ötleteket gyűjtsenek, /pl. mint falusi, vagy kisvárosi óvónők milyen módon próbálnák a társadalom közömbösségét, egysíkúságát saját esájükból a szülőkön, a gyermekén keresztül kimozdítani. Sokféle ötletet lehet összegyűjteni, melyek arra ösztönöznek, hogy legalább egy részüket a gyakorlatban kipróbálják és megvalósítsák. Hasonlóképpen emelheti az óvónők önbizalmát, ha lehetőségük van arra, hogy munkájukat a korszerű audio-vizuális

eszközökben viszontlássák. Erre először a ZTV ad alkalmat, /mikrofoglalkozások/ de bizonyos elemeket be lehetne kapcsolni a regionális adásokba is, ahol helyet lehetne biztosítani az óvónőképzésnek és óvónői munka érvényesítésének is.

Az ifjúságkutatás alapján realiztikusabb ifjúságképz megalkotása lenne fontos, A pályára jelentkező fiatalok, a pályakezdő és a pályán működő szakemberek vizsgálatával a konkrét helyzet pontosabb felmérésére és azután a megfogalmazott fejlesztés perspektivikusabb kidolgozására lenne szükség.

Feltétlenül kívánatos lenne az óvodapedagógusi pályához szükséges értékek felderítése és ezek összhangba hozása a társadalmi elvárásokkal, valamint a módszerekre vonatkozó lehetőségek, ajánlások feltárása.

Egyáltalán a felsőoktatás pszichológiájával többet, jobban, behatóbban kellene foglalkozni tudományos szinten.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. A főiskolai ifjúság
Budapest, 1970. 236. o. FPK
2. ÁGOSTON GYÖRGY: Neveléstudomány
Budapest, 1970. Tankönyvkiadó
3. ÁGOSTON GYÖRGY: A pedagógia alapfogalmai és a
nevelési célrendszer
Budapest, 1976. Akadémiai Kiadó
4. ÁGOSTON GYÖRGY - NAGY JÓZSEF - OROSZ SÁNDOR:
Mérési módszerek a pedagógiában
Budapest, 1971. Tankönyvkiadó
5. ALLPORT, G.W.: A személyiség alakulása
Budapest, 1980. Gondolat Kiadó
6. ALLPORT, G.W.: Az előítélet
Budapest, 1977. Gondolat Kiadó
7. Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés
nevelési programjai
Budapest, 1976. OM Pedagógusképző
Osztály Kiadványa
8. ARDAY LAJOS: A hallgatók megismerése
Felsőoktatási Szemle, 1971. 1. 16-22.o.
9. Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései
/Tanulmányok/ Szerk.: HALÁSZ LÁSZLÓ,
HUNYADI GYÖRGY, MARTON L. MAGDA
Budapest, 1979. Akadémiai Kiadó
10. Az óvodai nevelés programja
Szerk. BAKONYI PÁLNÉ - SZABADI ILONA
Budapest, 1971. Tankönyvkiadó

11. BÁTHORY ZOLTÁN: Egy tanári attitűd vizsgálata
Pedagógiai Szemle, 1971. 9.
12. CATTEL, R.B.: The Scientific Analysis of Personality
Penguin Books, London, 1965. 395. o.
13. CSIRSZKA JÁNOS: Pályalélektan
Budapest, 1966. Gondolat Kiadó
14. CZAPÁR JÓZSEF: Kísérlet egy iskolai attitűdvizsgálati
eljárásmód kialakítására
Magyar Pedagógiai Szemle, 1974. 2. 227-236.o.
15. DÉRINÉ - SZABÓNÉ DÉR I. - J.SZILÁGYI K. - VÖLGYESY P.:
Munkahelyválasztás előtt
Budapest, 1980. FPK
16. DONÁTH BLANKA: Az értékek motiváló szerepe leányok
pubertás kori és posztpubertás kori sze-
mélyiségfejlődésében
Pszichológiai Tanulmányok, Budapest, 1964.
17. DONÁTH BLANKA: A tanár-diák kapcsolatról
Budapest, 1977. Tankönyvkiadó
18. DURÓ LAJOS: A pályaválasztás, mint pszichológiai
probléma
Előadás a Bács-Kiskun megyei Pályaválasz-
tási Napokon /Kézirat/ 1980.
19. DURÓ LAJOS: A személyiség fejlődésének szociális
tényezői
Magyar Pedagógiai Szemle, 1967. XXIV.3.
20. DURÓ LAJOS: A személyiségmegismerés hivatástudatala-
kító hatásának vizsgálata
Magyar Pszichológiai Szemle, 1977. XXIV.1.

21. DURÓ LAJOS: A személyiség pszichológiájának tanulmányozása
Magyar Pszichológiai Szemle, 1967. XXIV.4.
22. DURÓ LAJOS: A végző hallgatók személyiségének jellemzése, mint felsőoktatási pedagógiai probléma
Felsőoktatási Szemle, 1972. 1. 27-34. o.
23. DURÓ LAJOS: Személyiség megfigyelési feladatok a gyakorlóéves tanárjelöltek iskolai munkájában
Magyar Pszichológiai Szemle, 1967. XXIV.1.
24. FERGE ZSUZSA: Társadalompolitikai tanulmányok
Budapest, 1980. Gondolat Kiadó
25. FERGE ZS. - GAZSÓ F. - HÁBER J. - TÁNCZOS G. - VÁRHEGYI GY.:
A pedagógusok helyzete és munkája
Budapest, 1972. MTA Szociológiai Kutató Intézete
26. GÁSPÁRNÉ ZAUNER ÉVA: Mondásválasztás
Budapest, 1978. Akadémiai Kiadó
27. GÁSPÁRNÉ ZAUNER ÉVA: Mondásválasztás, mint személyiségvizsgálat
Magyar Pszichológiai Szemle XXII. 1965.
Különlenyomat
28. GÁSPÁRNÉ ZAUNER ÉVA: Ifjúkorúak értékválasztásai
Budapest, 1967. Pszichológiai Tanulmányok
X. 249-254. o. Akadémiai Kiadó
29. GÁSPÁRNÉ ZAUNER ÉVA: Tanítójelöltek értékválasztásai
Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei III

30. GAZSÓ F. - PATAKI F. - SÁNTHA P. - VÁRHEGYI GY.:
Pályák vonzásában
Ifjúságszociológia, 1970. 2.
Budapest, 1970. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat
31. GEGESI KISS PÁL: A személyiségről
Magyar Pszichológiai Szemle, 1963.
32. GRASSEL, H.: A pedagógus személyiség kutatási módszerei
OPKM Dok.
33. GRASSEL, H.: A pedagógus személyiség kutatásának
lélektani problematikája
OPKM Dok.
34. HARSÁNYI ISTVÁN: A tanulók megismerése
Pszichológia - Nevelőknek Sorozat
Budapest, 1978. Tankönyvkiadó
35. HARSÁNYI ISTVÁN: Az ifjúkor
Szülőknek- nevelésről sorozat
Budapest, 1979. Hazafias Népfront-Kossuth
Könyvkiadó
36. HERMANN, H.: Korán alakítsuk ki a hivatás iránti
hajlamot
OPKM Dok.
37. HORVÁTH GYÖRGY: Személyiség és öntevékenység
Budapest, 1978. Tankönyvkiadó
38. HUNYADI GYÖRGYNÉ: Kollektivitás az iskolai osztályokban
Budapest, 1977. Akadémiai Kiadó
39. JANZA KÁROLYNÉ: A korszerű pedagógusszemélyiség
Budapesti Nevelő, 1978. 4.

40. Javaslát a közoktatás távlati fejlesztésére /Tervezet/
Budapest, 1981. OOK
41. JEKKELNÉ KÓSA ÉVA: Az éntudat kialakulása, az éntfejlődés
első kritikus szakasza
Kézirat, 1980.
42. KALMÁR MAGDA - LENDVAINÉ ABA ILDIKÓ: Társas kapcsolatok
mikroszkóp alatt
Korszerű nevelés sorozat 26. o.
Budapest, 1975. Tankönyvkiadó
43. KASZAP KÁLMÁN: A hallgatók személyiségének megismerése
és fejlesztése a Mészaki Egyetemen
Felsőoktatási Szemle, 1964. 1. 23-29.o.
44. KISS TIHAMÉR: Az éntkép kialakulása és fejlődése
Pszichológia - nevelőknek sorozat
Budapest, 1978. Tankönyvkiadó
45. KONCZ JÁNOS: Pedagógushivatás
Budapest, 1980. Kossuth Kiadó
46. KON, ISZ.: Az Ént a társadalomban
Budapest, 1969. Kossuth Kiadó
47. KON, I.Sz.: Az ifjúkor pszichológiája
Budapest, 1979. Tankönyvkiadó
48. KOVÁCSNÉ VIRÁG MÁRTA: Csoportdinamikai hatásrendszer
és hivatástudat
Budapest, 1980. FPK
49. KOVALJOV, A.G.: Személyiséglélektan
Budapest, 1972. Tankönyvkiadó
50. KUZMINA, N.V.: A pedagógiai képességek kialakulása
Budapest, 1963. Tankönyvkiadó

51. LOTZE, H.: A philosophiai tanulmányok alapvonalai
2. Psychologia /Grundzüge der Psychologie/
Budapest, 1887. Athenaeum
52. MÁRKUS GYÖRGY: Marxizmus és antropológia
Budapest, 1966. Akadémiai Kiadó
53. MARGENAU, H.: Facts and Values
Yale University Brown Books, 1955.
54. MARTON L. MAGDA: Tanulás, vizuális poszturális
testmodell és a tudat kialakulása
Magyar Pszichológiai Szemle, 1970.17.
55. MEAD, G.H.: A pszichikum, az én és a társadalom
szociálbehaviorista szempontból
Budapest, 1976. Gondolat Kiadó
56. MÉREI FERENC: Az önismereti érzékenység a serdülőkor
kezdetén
Az alakuló ember - Szerk. LUX ALFRÉD
Budapest, 1976. - Gondolat Kiadó
57. MÉREI FERENC - V.BINÉT ÁGNES: Gyermeklélektan
Budapest, 1972. Gondolat Kiadó
58. MOHÁS LIVIA: Gimnazisták énképe önjellemzéseikben
Neveléstudományi és társadalmi gyakorlat
sorozat
Budapest, 1976. Akadémiai Kiadó
59. MOHÁS LIVIA: Mit tudsz önmagadról
Budapest, 1975. Móra Könyvkiadó
60. MOHÁS LIVIA: Találkozás önmagunkkal
Budapest, 1979. Móra Könyvkiadó

61. MOLNÁR ÁRPÁDNÉ: Osztályfőnöki jellemzések - beiskolázási lapok
Köznevelés, 1964. 2.
62. MURÁNYI MIHÁLY: Az értékorientációk fejlesztése
Pszichológia - nevelőknek sorozat
Budapest, 1974. Tankönyvkiadó
63. MSZMP VIII. Kongresszusa
Budapest, 1962. Kossuth Könyvkiadó
64. MSZMP IX. Kongresszusa
Budapest, 1966. Kossuth Könyvkiadó
65. PÁLMAI JÁNOS: Az óvónőképző intézeti hallgatók hivatástudatának vizsgálata
MOINK, 1975. 77-97. o.
66. PÁLYATÜKRÖK: A pedagógus /27./
Budapest, 1972.
67. PATAKI FERENC: A kortárs-csoportokról
Valóság, 1975. 7.
68. PATAKI FERENC: Társadalomlélektan és társadalmi valóság
Budapest, 1977. Kossuth Könyvkiadó
69. Pedagógiai látókör 3.
Szerk. BALÁZS MIHÁLY ÉS KARLOVITZ JÁNOS
PIK sorozat, Budapest, 1971. Tankönyvkiadó
70. Pedagógiai szociálpszichológia
Budapest, 1976. Gondolat Kiadó
71. RADNAI BÉLA: Az egyetemi hallgatók életkori sajátosságai
Felsőoktatási Szemle, 1963. 10. 599-606.o.
72. RADNAI BÉLA: Önértékelés - mások értékelése
Pszichológiai Tanulmányok II.
Budapest, 1979. Akadémiai Kiadó

73. RITOÓK PÁLNÉ: Munkára és pályára nevelés
Budapest, 1979. Tankönyvkiadó
74. RITOÓK PÁLNÉ: A pályaismeret és a személyiségismeret
jelentősége a pályaválasztásban
Pályaválasztási Tanácsadás, 1968. 1.
75. RÓKUSFALVY PÁL: A pályaválasztó fiatalok öhismerete
Pedagógiai Szemle, 1966. 4.
76. RÓKUSFALVY PÁL: A pedagógushivatás kutatásának kérdései
Pedagógiai Szemle, 1979. I. 3-11.o.
77. RÓKUSFALVY PÁL: A szakmai alkalmasság és beválás meg-
állapításának vizsgálati metodikája
Magyar Pszichológiai Szemle, 1964. 452-458.o.
78. RUBINSTEIN, Sz.L.: Lét és tudat
Budapest, 1962. Kossuth Könyvkiadó
79. SCSEBBAKOV: A pedagógus személyiségének formálása
OPKM Dok.
80. SZEKENYI PÉTERNÉ: A morális tudatosság és értékrendszer
problémái
Budapest, 1976. Akadémiai Kiadó
81. J. SZILÁGYI KLÁRA: Az orvosi pályára jellemző személyi-
ségstruktúra alakulása a képzés folyamán
Budapest, 1980. FPK
82. UNGÁRNÉ, KOMOLY JUDIT: A tanító személyiségének pedagógiai-
pszichológiai vizsgálata
Budapest, 1978. Akadémiai Kiadó

83. VIGOTSZKIJ, L.SZ.: A magasabb pszichikus funkciók
fejlődése
Budapest, 1971. Gondolat Kiadó
84. VIGOTSZKIJ, L.SZ.: Gondolkodás és beszéd
Budapest, 1971. Akadémiai Kiadó
85. WALLON, H.: Válogatott tanulmányok
Budapest, 1971. Gondolat Kiadó
86. Wessely Ödön: Korszerű nevelési problémák
Budapest, 1927. Franklin
87. ZAKAR ANDRÁS: A pályorientáció személyiségformáló
szerepe
Művelődésügyünk, 1978. 27.
88. ZDRAVOMISZLOV, A. G.: - JADOV, V. A.: Otnosenyje k
trudu i cennosztmüie orientacii
Szociológija v SZSZSZR II.
Moszkva, 1965.

MELLÉKLETEK

KODOLÁS

KODOLÁS
MAGYAR

ADATBÁZIS

LYUKRATIV

STAMPOLÁS
FELTÉTEL

KIMUTATÁS
SOK

